

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vztahy a postoje adolescentů umístěných v diagnostickém ústavu
k formálním autoritám

The relationships and attitude of adolescents living in a diagnostic
institute to formal authorities

Kateřina Bočková

Vedoucí práce: Mgr. Hana Novotná

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2019

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Vztahy a postoje adolescentů umístěných v diagnostickém ústavu k formálním autoritám* potvrzuji, že jsem ji vypracoval/a pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis:

Tímto bych chtěla poděkovat paní Mgr. Haně Novotné za čas věnovaný této práci, za podněty, nápady a kritiku, kterou mi při psaní práce poskytla.

Abstrakt

Tématem bakalářské práce jsou postoje a vztahy adolescentů, kteří jsou umístěni v diagnostickém ústavu, k autoritám. Teoretická část představuje pojmy autority, adolescence, postojů a charakterizuje diagnostické ústavy. Tyto pojmy jsou v práci popsány proto, že jsou klíčové pro výzkumné šetření popsané v empirické části a je tedy nezbytné vysvětlit, jak jsou v práci pojímány. Hlavním cílem empirické části práce je zmapovat vztahy dospívajících chlapců, kteří jsou umístěni v diagnostickém ústavu na základě rozhodnutí soudu, k autoritám, se kterými se ve svém životě setkávají. Hlavní pozornost byla věnována autoritám formálním. Výzkum popisovaný v empirické části mapuje subjektivní pohled účastníků výzkumu na vlastní postoje k formálním autoritám. Byl uskutečněn v diagnostickém ústavu v Praze 2 a zúčastnilo se jej sedm účastníků ve věku 16-18 let. Výzkum byl designován jako kvalitativní a sběr dat probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru s každým z účastníků. Výsledky ukazují, že postoje adolescentů jsou poměrně stabilní. Když dojde ke změně postoje, jedná se často o důsledek vlivu vrstevníků. Dále výzkum ukazuje, že vztahy k učitelům jsou u cílové skupiny velmi problematické, naopak vztahy k odborným pracovníkům diagnostického ústavu jsou účastníky hodnoceny velmi pozitivně. Autoritativní osoba by podle výsledků výzkumného šetření měla být především spravedlivá, přísná a její chování musí být předvídatelné.

Klíčová slova

Adolescence, postoje, formální autorita, poruchy chování, nerespektování autorit, diagnostický ústav, škola, rodina.

Abstract

The topic of this bachelor thesis is attitudes to authorities of adolescents who are currently in diagnostic institute and their relationships. The theoretic part includes definitions of terms such as authority, adolescence and attitudes and characterisation of diagnostic institutes. These terms are defined as they are crucial for the research in the following empiric section. Therefore it is necessary to explain the way they are viewed in this thesis. The aim of the empiric section is to characterise the relationships of the adolescent boys who have been placed in diagnostic institute by court with the authorities they have met in their lives, most of all the formal authorities. The research in the empiric section characterizes the subjective understanding of participants of their own attitudes towards formal authorities. This research has been executed in diagnostic institute in Prague 2, including 7 boys in the age of 16 to 18 years. The research has been designed as a qualitative research and the data collection has performed as a semi-structured interview with each participant. Results prove that the attitudes of adolescents are relatively stable. Changes appear as a result of the influence of a person of the same age. Moreover, my results show that the relationships of the participants with their teachers are very problematic, unlike the relationships with the specialists in the diagnostic institute, which and evaluated very positively by the participants. According to the results the authority should be fair, strict and predictable.

Key words

Adolescence, attitudes, behavioral disorders, formal authority, disrespect authorities, diagnostic institute, school, family.

Obsah

| | |
|---|----|
| ÚVOD..... | 9 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 10 |
| 1. ADOLESCENCE..... | 10 |
| 1.1. Definice adolescence..... | 10 |
| 1.1.1. Specifika vývoje podle pohlaví..... | 11 |
| 1.1.2. Adolescence z hlediska vývojových teorií..... | 12 |
| 1.2. Vývoj identity a sebepojetí..... | 13 |
| 1.3. Vztahy v adolescenci..... | 15 |
| 1.3.1. Rodina..... | 15 |
| 1.3.2. Škola..... | 16 |
| 1.3.3. Vrstevníci..... | 16 |
| 1.4. Radikalizace postojů..... | 16 |
| 2. AUTORITA..... | 18 |
| 2.1. Vymezení a charakteristika pojmu..... | 18 |
| 2.1.1. Formální autorita..... | 19 |
| 2.1.2. Neformální autorita..... | 19 |
| 2.2. Vztah autority a výchovy..... | 19 |
| 2.3. Vývoj vztahu k autoritám..... | 20 |
| 3. POSTOJE..... | 22 |
| 3.1. Definice pojmu..... | 22 |
| 3.2. Změna postojů..... | 22 |
| 4. ÚSTAVNÍ VÝCHOVA A DIAGNOSTICKÉ ÚSTAVY..... | 24 |
| 4.1. Charakteristika diagnostických ústavů..... | 24 |
| 4.1.1. Ústavní výchova..... | 25 |
| 4.1.2. Ochranná výchova..... | 25 |
| 4.1.3. Předběžné opatření..... | 26 |
| 4.2. Nejčastější příčiny umísťování adolescentů do diagnostických ústavů..... | 26 |
| 4.2.1. Poruchy chování..... | 26 |
| 5. FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU..... | 29 |

| | | |
|--------|--|----|
| 5.1. | Cíle výzkumu a výzkumné otázky..... | 29 |
| 6. | METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT..... | 30 |
| 7. | VÝZKUMNÝ SOUBOR..... | 32 |
| 8. | ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT..... | 34 |
| 8.1. | Charakter jednotlivých rozhovorů..... | 34 |
| 8.1.1. | Radek..... | 34 |
| 8.1.2. | Petr..... | 34 |
| 8.1.3. | Václav..... | 35 |
| 8.1.4. | Vojtěch..... | 35 |
| 8.1.5. | Štěpán..... | 35 |
| 8.1.6. | Pavel..... | 36 |
| 8.1.7. | Marcel..... | 36 |
| 8.2. | Významná témata pohledem jednotlivých účastníků..... | 37 |
| 8.2.1. | Autorita a její respektování..... | 37 |
| 8.2.2. | Rodina..... | 39 |
| 8.2.3. | Škola..... | 43 |
| 8.2.4. | Diagnostický ústav a další ústavní zařízení..... | 45 |
| 8.2.5. | Významné autority, se kterými se setkal..... | 47 |
| 9. | PREZENTACE VÝSLEDKŮ..... | 49 |
| 9.1. | Co je autorita..... | 49 |
| 9.2. | Vlastnosti, které by měla autoritativní osoba mít..... | 50 |
| 9.3. | Reflexe vlastního chování..... | 50 |
| 9.4. | Vztahy s rodiči..... | 51 |
| 9.5. | Postoje k učitelům..... | 53 |
| 9.5.1. | Význam učitelovi autority..... | 53 |
| 9.5.2. | Nespravedlnost učitelů..... | 54 |
| 9.6. | Postoje k zaměstnancům diagnostického ústavu..... | 54 |
| 9.7. | Konzistentnost postojů k formálním autoritám..... | 55 |
| 9.7.1. | Příčiny změn postojů..... | 55 |
| 10. | SHRNUTÍ ANALÝZY DAT..... | 57 |
| 11. | DISKUZE..... | 59 |
| 12. | ZÁVĚR..... | 61 |

| | | |
|--------------|---------------------------------|-----------|
| 13. | SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ: | 62 |
| 13.1. | Knižní zdroje: | 62 |
| 13.2. | Internetové zdroje: | 63 |
| 13.3. | Legislativa: | 64 |

Úvod

Bakalářská práce vychází z prostředí diagnostického ústavu a jejím hlavním cílem je zmapovat vztahy dospívajících chlapců, kteří jsou umístěni v zařízení na základě rozhodnutí soudu, k autoritám, se kterými se ve svém životě setkávají. K umístění dospívajících do diagnostického ústavu dochází nejčastěji z důvodů závažných výchovných problémů, přičemž nezanedbatelnému procentu z adolescentů nastupujících do pobytu v diagnostickém ústavu je připisováno právě neuznávání a nerespektováním autorit.

Motivací pro psaní této bakalářské práce jsem měla více. Vedle osobního zájmu, který mne přiměl nad tématem vztahů v diagnostických ústavech přemýšlet jako o tématu vhodném k hlubšímu rozpracování, sehrála svoji roli také aktuálnost tématu. Téma autority, a obzvláště autority ve výchově, je v dnešní době velmi často zmiňované a diskutované, odborná i laická veřejnost se zabývá otázkou rodičovské a učitelské autority při výchově dítěte, především jaké postavení má vychovávající (rodič, učitel, vychovatel...) zaujmout, zda má usilovat o autoritativní nebo spíše liberální vztah, dále se veřejnost v dnešní době nemálo zajímá o otázku toho, jak získat přirozenou autoritu atd. (Vališová, 1999). V dnešní době se upouští od umístění dětí do ústavních zařízení a institucí (naopak je kladen velký důraz na důležitost výchovy v rodině), vlivem čehož instituce sloužící k výchovným účelům podléhají často kritikám. Věřím tedy, že diskuze a poznatky z oblasti výchovných zařízení (diagnostické ústavy nevyjímaje) jsou pro dnešní dobu přínosné a důležité.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Část teoretická rozebírá témata adolescence¹, autority, postojů a diagnostických ústavů, tyto termíny definuje a stručně charakterizuje. Na těchto tématech je založena empirická část, proto považuji za důležité té je v teoretické části vymezit. Část praktická představuje realizovaný výzkum, který byl sestavován tak, aby skrze něj bylo možné nahlédnout na vztahy a postoje účastníků k různým autoritám. Práce se zabývá především autoritami formálními (vymezení formálních autorit viz. kapitola Autorita). Rozhovory, které jsou součástí výzkumu, byly uskutečněny v Diagnostickém ústavu pro mládež v Praze.

¹ V České republice můžeme kromě pojmu adolescence slyšet termín dospívání, který je používán v totožném slova smyslu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Adolescence

Pojem adolescence je ústředním pojmem celé práce, neboť výzkumná část zmíněná níže se zabývá vztahy a postoji adolescentů k autoritám. Je proto důležité období adolescence porozumět, čehož dosáhneme věkovým vymezením a charakterizováním hlavních milníků, změn a způsobu myšlení tohoto období.

1.1. Definice adolescence

Vnímání či pojetí adolescence je kulturně a historicky podmíněno. V každé kultuře je adolescence vymežována jinak, a i v rámci téže kultury se pohled na adolescenci vyvíjí a pozměňuje. Například Říčan (1989) uvádí, že u nás nebyla adolescence vždy vyčleňována jako samostatné vývojové období. Ještě v 19. století dle něj splývalo dosažení pohlavní zralosti s dosažením zralosti sociální (v dnešní době považuje většina autorů² za počátek adolescence nejčastěji právě dovršení pohlavní zralosti, ukončení adolescence je pak charakterizováno dosažením zralosti sociální), což znamenalo přechod z dětství rovnou do dospělosti. V posledních desetiletích se ale pohlavní zralost posouvá stále do nižšího věku a sociální zralost naopak do věku vyššího, což vytvořilo příležitost pro vznik nového životního období – adolescence. Pojetí adolescence se však liší i v pohledech jednotlivých autorů.

Říčan (1989) vymezuje adolescenci jako období od 15 do 20 let. Mezi hlavní úkoly adolescenta řadí „*najítí svého místa ve světě, ověření si, co dokáže a co vydrží, najítí sebe sama v nějakém přesvědčení a programu,*“ přičemž toto období je provázeno zmatkem a nejasnostmi adolescenta sama se sebou (Říčan, 1989, s. 205).

Vágnerová (2005) oproti Říčanovi období adolescence značně rozšiřuje, uvádí, že toto období začíná již v 10 letech života a do dospělosti přechází ve 20 letech, přičemž adolescenci rozděluje na ranou a pozdní. Raná adolescence je vymezena mezi 10-15 roky³ a je charakterizována především tělesnými změnami, změnami v myšlení a

² Například Thorová (2015), Vágnerová (2008), Říčan (1989), Langmeier a Krejčířová (2006)

³ Tomuto věku odpovídá u Říčana období pubescence.

emočním prožívání. Pozdní adolescence (15-20 let) je zase charakteristická rozvojem vlastní identity, dochází ke komplexnějším psychosociálním proměnám.

Podle Thorové (2015) trvá adolescence od 12/13 do 19 let, začíná nástupem puberty, který se dle Thorové vyznačuje specifickými tělesnými změnami způsobenými pohlavními hormony.

Přestože věkové vymezení adolescence pojímá každý autor trochu jinak, všichni se shodují na tom, že se jedná o období velkých změn v životě jedince, a to změn jak biologických, fyzických, tak i psychických. Oblast biologických a fyzických změn znamená u všech výše zmiňovaných autorů již uvedené pohlavní dospívání - z dítěte se stává jedinec schopný reprodukce, také se začínají projevovat sekundární pohlavní znaky, mění se disproporce těla a roste postava. V oblasti psychických změn uvádí shodně Říčan, Thorová i Vágnerová vývoj identity (více viz. kapitola Vývoj identity a sebepojetí).

Pro potřeby této bakalářské práce budeme vycházet především z pojetí Vágnerové, přičemž praktická část se zabývá výhradně pozdní adolescencí. V části teoretické je charakterizována raná i pozdní adolescence, neboť jsou spolu úzce propojené a nemálo projevů pozdní adolescence pramení právě ze změn v adolescenci rané.

1.1.1. Specifika vývoje podle pohlaví

Vývoj člověka se odehrává u dívek a chlapců lehce odlišně, a to jak v oblasti tělesného růstu, tak i vnímání sebe sama. Tyto vývojové rozdíly mezi pohlavími jsou charakteristické nejvíce právě pro období dospívání.

Markantní rozdíl mezi pohlavími je v růstu postavy. Zatímco během dětství bývají dívky vyšší než chlapci, během dospívání se tento poměr obrací a výškou postavy dominují spíše chlapci. Během adolescence tedy chlapci rostou více než dívky. K dalším odlišnostem v oblasti tělesných a fyzických změn patří sekundární pohlavní znaky, které způsobují odlišnost postav muže a ženy. Sekundární pohlavní znaky se objevují až v období dospívání a patří k nim u dívek růst prsou a pubického ochlupení, rozšíření boků a pánve, první menstruace (Thorová, 2015). U chlapců se potom jedná o první ejakulaci, zvětšení varlat, mutaci a růst vousů. Sekundární pohlavní znaky i růst postavy jsou sice projevy především rané adolescence, mohou ale významně ovlivnit i adolescenci pozdní. Vzhledem k tomu, že změny, které v průběhu dospívání nastávají,

jsou velmi zřetelné a nezanedbatelné, je adolescent vystaven nutnosti se s těmito změnami vyrovnat. Zároveň jedinec v tomto věku hledá a vytváří si vlastní identitu (viz. kapitola Vývoj identity a sebepojetí), k jejímuž vytvoření je přijetí vlastního těla také předpokladem. I ve vnímání těla a jeho ideálu nacházíme odlišnosti mezi dívkami a chlapci. Zatímco dnešní mladé dívky by raději zůstaly drobné a především štíhlé, chlapci se obtížněji vyrovnávají s nízkou postavou, vysokým hlasem, či s nedostatkem svalové hmoty. (Thorová, 2015)

1.1.2. Adolescence z hlediska vývojových teorií

Kromě definic jednotlivých autorů můžeme na adolescenci pohlížet z pohledu různých vývojových teorií. K nejvýznamnějším patří vývojové teorie Sigmunda Freuda, Jeana Piageta a Erika Eriksona.

Vývojová teorie Sigmunda Freuda

Sigmund Freud vyčlenil jednotlivá stadia vývojové teorie dle toho, do jaké tělesné oblasti v konkrétním stadiu člověk soustředí libé pocity, pocity slasti (Masarykova univerzita Brno, 2013). Pokud jedinec v některém stadiu zažije nedostatek nebo nadbytek slasti, dojde k tzv. fixaci na toto stadium, která se v dospělosti projevuje vyhledáváním slasti příznačné pro ono období. Tímto dělením vzniklo pět stadií – orální, anální, falické, latentní a genitální, přičemž adolescence náleží právě do stadia genitálního. Stadium genitální se vyznačuje probuzením sexuálních tužeb a vztahového chování, vzhledem k věku ohraničuje Freud začátek genitálního období nástupem puberty, dále období přetrvává do dospělosti. Člověk, který je fixován v genitálním období, se projevuje jako zralý jedinec považující druhé osoby za sobě rovnocenné a zaujímající kladný vztah ke společenské pospolitosti. (Thorová, 2015). Ačkoliv je Freudova teorie často kritizována pro přílišné zaměření se na pudy, vymezení spodní hranice posledního stadia a počátky navazování erotických a romantických vztahů zapadá do dnešního pojetí adolescence výše zmiňovaných autorů.

Vývojová teorie Jeana Piageta

Jean Piaget se ve své teorii zaměřuje, na rozdíl od Sigmunda Freuda, na kognitivní vývoj jedince. Adolescence se v teorii řadí do stadia formálních operací.

Jedná se o poslední vývojové stadium, kterému předcházejí stadia senzomotorické, předoperační a stadium konkrétních operací. Shodně s Freudovým genitálním stadiem i období formálních operací začíná s nástupem puberty, tedy asi okolo 12. roku života a přetrvává až do dospělosti. Stadium formálních operací, a tedy i období dospívání, Piaget charakterizuje plným rozvitím abstraktního myšlení, v souvislosti s tím se rozvíjí schopnost uvažovat v symbolech, zlepšuje se systematické plánování, dochází ke zlepšování matematických schopností (schopnost práce s variacemi a permutacemi), logické myšlení je deduktivní. Také se celkově mění proces učení, jedinec se místo formou pokus-omyl začíná více učit pomocí vymyšlení hypotéz a variant možností v určitých situacích.

Vývojová teorie Erika Eriksona

Erik Erikson zakládá vývojovou teorii na předpokladu tzv. psychosociálních krizí či psychosociálních konfliktů. Pro každé vývojové období definoval jednu příznačnou krizi, jejíž vyřešení je předpokladem pro posunutí se do dalšího vývojového období. Při neúspěšném projití krizí (nevyřešení konfliktu) často bývá vývoj jedince narušen, můžou vznikat různé patologie. V adolescenci, která je v pořadí pátým stadiem z osmi, vidí konflikt v identitě a jejím zmatení (viz. kapitola Vývoj identity a sebepojetí).

1.2. Vývoj identity a sebepojetí

Přestože je vytváření identity proces celoživotní, je tento úkol nejvýznamnější především pro adolescenci. Dospívající jedinec se snaží zjistit, kdo vlastně doopravdy je a vytváří si vlastní světonázor. O důležitosti adolescence pro budování identity hovoří Říčan, který označuje adolescenci jako „*vrchol osobního zápasu o identitu*“ (Říčan, 1989, s. 232). Budování osobní identity je základním předpokladem pro osamostatnění se od primární rodiny.

Macek (2003) rozlišuje vytváření identity osobní a sociální. Osobní identita je podle něj tvořena sebepojetím a sebereflexí, vzniká z vědomí vlastní jedinečnosti (Macek, 2003). Stručně by se dala vyjádřit jako odpověď na otázku „Kdo jsem?“ Sociální identita je vytvářena pocitem toho, zda jedinec někam patří, zda je součástí

nějaké společnosti atd. (Macek, 2003). V rané adolescenci se jedinec vyrovnává především s tělesnými změnami, učí se přijímat své tělo a vzhled. V adolescenci pozdní se dospívající zabývají spíše otázkou přijetí ze strany společnosti, a to jak vrstevníků, tak i rodičů, učitelů a dalších. Tyto dvě fáze zhruba odpovídají zmíněným dvěma částem vytvářející se identity – v rané adolescenci se vytváří spíše identita osobní, v pozdní adolescenci je aktuálnější problémem naopak identita společenská. (Macek, 2003)

Jak je již zmíněno výše, vývojem identity v adolescenci se zabýval, nemalou měrou, i Erikson ve svém konceptu vývojových stadií. Během dospívání klade jedinec důraz na otázku vlastní identity a při jejím hledání může procházet obdobím zmatení identity. Erikson (2014) uvádí dva hlavní způsoby, kterými dochází k vytváření identity. Jedná se o selektivní potvrzování a zavrhování jedincových dětských identifikací a o způsoby, jimiž sociální procesy té doby identifikují mladé jedince. Jinými slovy identita je tvořena jak jedincovým dozráváním, tak i pohledem společnosti na mladé a dospívající. Společnost kromě toho, že nějakým způsobem vnímá dospívající, se cítí být také těmito jedinci vnímána. Pokud se jedinec vyznačuje něčím pro společnost nepochopitelným, něčím, co nezapadá do představy společnosti o adolescentovi, cítí to společnost jako odmítnutí, pokud se adolescent vyznačuje v souladu s představami společnosti, cítí se společnost být uznávána a opětovně uznává adolescenta. Hledání vlastní identity je u adolescentů často spojeno s experimentováním, například mladí lidé experimentují se sexuální orientací nebo hledají sami sebe skrze různé formy delikventního chování (např. sprejování, návykové látky ad.). Tyto projevy hledání sebe sama mohou být pro další vývoj významně negativní, což je patrné z výpovědí účastníků výzkumu popsaného v empirické části. Zmatení identity je Eriksonem bráno jako jakási formující zkušenost, která se při vytváření identity očekává, na druhou stranu ale může způsobit poruchu vývoje (Erikson, 2014).

Vývojem identity v období adolescence (a v období dospělosti) se v návaznosti na Eriksona zabýval také James Marcia. Definoval čtyři úrovně identity, kterými jedinec při jejím budování prochází. Budování identity, a tedy i projití těmito čtyřmi stadii, je dle Marcii charakteristické pro věk adolescence, avšak vývoj je u každého člověka jedinečný a někdy se tudíž s tímto průběhem můžeme setkat i u dospělých osob (Thorová, 2015). Problematické u Marciovi teorie je, že nelze stanovit pořadí, ve kterém jednotlivá období následují, vývoj může probíhat v pořadí různém. Marciova stadia

vývoje identity jsou: přejatá identita, difuzní identita, identitní moratorium a autentická identita.

Difuzní identita se vyznačuje tím, že člověk nemá potřebu identitu nějak aktivně utvářet. Jedinec v tomto stadiu se vyznačuje snadnou ovlivnitelností, nemá vlastní pevné názory a hodnoty, chování mění v závislosti na společnosti, ve které se právě nachází. Není stálé ani sebepojetí jedince.

Přejatá identita, předčasně uzavřená identita nebo také náhradní identita jsou označení takového stavu, kdy jedinec přejímá postoje a hodnoty autorit, ale neprojde žádnou krizí identity. Náhradní identita bývá někdy považována za ochuzující, protože jedinec neprojevil žádnou aktivní snahu o její vybudování.

Moratorium se projevuje především krizí identity. Jedinec zažívá pocity nejistoty a má různé pochybnosti především sám o sobě. Chování v této době se projevuje především experimenty se společenskými rolemi, s hodnotami a s postoji.

Autentická identita (dosažená identita) je identita získaná na základě předcházející krize. Člověk reflektuje svoji minulost, plánuje budoucnost a obojí se snaží propojit s přítomností. Vytváří se životní kontinuita a stabilní sebepřijetí. (Macek, 2003)

1.3. Vztahy v adolescenci

1.3.1. Rodina

V období adolescence dochází k velké proměně vztahu dospívajícího s rodiči. Dítě přestává být na rodičích plně závislé a částečně se od rodiny odpoutává. Rodiče často považují své děti stále za plně závislé a nedospělé, vůči čemuž se adolescent vymezuje, poněvadž se pro něj role dítěte stává vzhledem k rozvoji jeho kompetencí omezující. Adolescent usiluje o samostatnost a o omezení podřízenosti na rodičích, rodiče naopak usilují o zachování si autority. V důsledku střetů mezi těmito dvěma snahami, cíli vznikají nezřídka mezi generacemi neshody a napětí. Tento fakt se ukazuje i v empirické části této práce. Výraznější neshody mívají dospívající jedinci s matkou než s otcem, což je způsobeno pravděpodobně odlišným přístupem každého z rodičů k výchově. Vztahy syna k matce bývají většinou méně problémové, než vztahy dcery a matky, avšak pokud v rodině není přítomen otec, chlapci mohou matku spíše zavrňovat

a odpuzovat od sebe ve snaze o vybudování mužské identity. Vztah s otcem bývá pro chlapce důležitější než pro dívky. Chlapci si více zakládají na uznání ze strany otce, usilují o vyrovnání se otci. (Vágnerová, 2008)

Vztahy se sourozenci jsou různé, záleží na věku, pohlaví a osobnostních vlastnostech všech sourozenců. V každém případě však působí sourozenci v průběhu celého dětství i adolescence jako významný socializační činitel. (Vágnerová, 2008)

1.3.2. Škola

Vztahy k učitelům procházejí během dospívání podobnými změnami jako vztahy s rodiči. V návaznosti na rozvíjející se kritičnost v myšlení adolescenta přestává být učitel, stejně jako rodič, považován za bezmeznou autoritu. Názory, způsob výuky, požadavky učitele adolescent interpretuje dle vlastního pohledu, tzv. hodnotícího stereotypu, který může být zkreslující či nepřesný (Vágnerová, 2008). Neformální stránka učitelovi autority je kritickým myšlením adolescentů ohrožena. Objevují se také snahy dospívajících omezit formální nadřazenost učitele. Toho se snaží dosáhnout vyprovokováním učitele pomocí drzosti, negativismu nebo sabotáže učitelových požadavků. (Vágnerová, 2008)

Podobně jako ve vztahu k rodiči i s učitelem dítěte polemizuje, vyvolává diskuze a snaží se přimět učitele k obhájení svých požadavků a názorů.

1.3.3. Vrstevníci

Čím více se dítě odpoutává od rodiny, tím důležitější roli získávají vrstevnické skupiny. Právě v období dospívání je role vrstevníků velmi významná, neboť vrstevníci zajišťují jedinci určité zázemí, které do té doby vytvářela rodina. Příslušnost ke skupinám vrstevníků, srovnávání se s nimi tvoří důležitý základ pro budování vlastní identity jedince a umožňuje budování sociální identity (Macek, 2003). Zároveň také pocit bezpečí a jistoty, které jedinec doposud hledal v rodinném prostředí, se nyní přesouvá do vrstevnické skupiny.

1.4. Radikalizace postojů

Kromě budování vlastní identity a změn v sociálních vztazích dochází v období adolescence i k formování hodnot a postojů. S rozvojem formálních myšlenkových

operací se mění pohled na svět, adolescent začíná uvažovat více o vlastní budoucnosti a více si uvědomuje možnosti vlastního přemýšlení a schopností. Zároveň ale nemá příliš zkušeností, jeho pohled na svět je poměrně naivní a to, společně s představami, co všechno by se dalo změnit, vede k uchylování se k extrémům a ke kritičnosti vůči ostatním. Radikalismus v názorech však může být také obranou před nejistotou a nejasností světa, kterou jedinec není schopen přijmout. S nejistotou souvisí také generalizování a přílišné ulpívání na názoru, které pomáhají adolescentovi udržovat si alespoň částečnou jistotu. (Vágnerová, 2008)

Radikální postoje často způsobují konflikty adolescenta s dospělými jedinci, s rodiči, učiteli i dalšími. Život dospělých považují adolescenti za plytký, jejich názory se zdají být příliš měkké a nevyhraněné. Někdy se může u adolescenta objevit pocit, že dospělí o nic neusilují a o nic se nesnaží. Kompromisy, ke kterým se dospělí nezřídka uchylují, považují za zbabělé.

Své formující se názory adolescenti rádi testují prostřednictvím konfrontace. Očekávají od lidí ve svém okolí, že budou schopni si své názory a postoje obhájit v diskuzi. Diskuze slouží jako pomoc při osvojování si postojů a dokazují adolescentovi, že jej okolí respektuje, poněvadž poslouchá jeho názory. (Vágnerová, 2008)

2. Autorita

2.1. Vymezení a charakteristika pojmu

Autorita je pojem velmi běžně používaný, a to jak v kruzích odborných (v psychologii, pedagogice, sociologii atd.), tak i mezi laickou veřejností. Přestože o definici tohoto pojmu má každý jedinec vlastní představu, vždy se jedná o vyjádření něčí moci, dominance, nadřazenosti nad někým jiným. Hartl & Hartlová (2010) mluví o autoritě jako o výjimečném postavení. V praktické části této práce je autorita chápána jako vztah mezi osobami či skupinami, ve kterém má jedna nebo více osob autoritativní postavení, a to z důvodu hierarchického postavení nebo z důvodu jedinečných či vhodných vlastností a chování. Autoritu může získat jak jedinec, tak skupina osob, ale i instituce jako například policie, legislativa, škola ad.

Autorita může nabývat různých podob. Její nejprimitivnější podobou je fyzická moc (Geist, 2000). Takováto autorita je založena na strachu z vůdčí osoby/instituce. Další druhy autority mohou být autorita formální a neformální, legitimní (stanovená normou) a nelegitimní (vzniklá na základě triku), charismatická (autorita vybudovaná díky osobnostním vlastnostem, díky charismatu jedince), racionální (autorita stanovená na základě nejvhodnějších předpokladů jedince pro určitou roli). (Hartl & Hartlová, 2010)

Kromě Geista a Hartla se dělením autorit zabývají i jiní autoři. Například Vališová (1998) uvádí pět různých dělení autority. Prvním je dělení dle genetického kritéria na autoritu skutečnou a zdánlivou, kdy se skutečná autorita vyznačuje tím, že „*podřízení respektují stanovenou strategii, projevují vstřícnost k pokynům*“ (Vališová, 1998, s. 15), a autorita zdánlivá nedostatečnou oporou a neochotou ke spolupráci. Dělení Vališové (1998) dle sociálního kritéria rozlišuje autoritu osobní, založenou na přirozeném vlivu získaném vlastnostmi jedince (překrývá se s neformální autoritou), autoritu poziční (splývá s autoritou formální) a autoritu funkční, která je získávána kvalitou plnění určité sociální role. Třetí dělení je na autoritu přirozenou a získanou. Přirozená autorita je dána osobnostními rysy nositele autority, získaná autorita na přirozenou nasedá, může ji buď omezovat nebo naopak posilovat. Čtvrté dělení rozlišuje autoritu charismatickou (dána osobností nositele autority), statutární (splývá s pojmem formální autority), odbornou (umožněná znalostmi a dovednostmi

potřebnými k vykonávání určité profese) a morální (založená na poctivosti, zásadách). Posledním dělením dle Vališové je autorita formální a neformální. (Vališová, 1998)

Kritérii pro dělení autorit je velké množství, pro potřeby této práce je stěžejní dělení na autoritu formální a neformální.

2.1.1. Formální autorita

Formální autorita je autorita daná předem stanovenou hierarchií skupiny, vůdčí postavení jedince je dáno pravidlem či zvykem, často je ustaveno písemnou formou. Formální autoritou může být jak jedinec – rodič, učitel atd., tak i instituce – policie, armáda aj. V psychologickém slovníku je formální autorita definována jako autorita, která je „*dána místem v hierarchickém uspořádání skupiny určené institucí*“ (Hartl & Hartlová, 2015). Hartl definuje i pojem formální pozice, a to takto: „*místo jedince ve formální struktuře daného sociálního systému*“ (Hartl & Hartlová, 2015).

2.1.2. Neformální autorita

Neformální autoritu definuje Hartl jako dobrovolné uznání převahy jedince v určité oblasti (Hartl & Hartlová, 2015). Slovo neformální potom definuje jako neúřední, neokázalý, vztahující se především k obsahu (Hartl & Hartlová, 2015). Neformální autorita tedy znamená vztah horizontálního charakteru mezi osobami vzniklý na základě dobrovolného respektu či obdivu jedince či skupiny k určité osobě, který není dán žádnou povinností. Neformální vůdce je potom jedinec, který se stává vůdčí osobností díky svým vlastnostem či schopnostem, nikoliv kvůli svému předem určenému postavení. Stručně řečeno je neformální autorita založena na vlastnostech jedince, kdežto autorita formální je založena na funkci či postavení přidělenému jedinci v určité organizaci, struktuře.

2.2. Vztah autority a výchovy

K výchově dětí a mladých lidí (dospívajících) se každý dospělý staví po svém, každý má jiné představy a vize, s dítětem jinak pracuje a snaží se mu předat jiné zkušenosti a hodnoty. Každá společnost má však určité normy, hodnoty a pravidla chování, která jsou sdílena většinou jejích členů a jsou pro společnost charakteristická. Seznámení se s hodnotami a normami probíhá právě skrze autority - osobní hodnoty a priority předává dítěti skrze výchovu v první řadě rodič či jiná pečující osoba, případně

širší rodina. Vedení dětí a dospívajících k osvojení si obecně sdílených norem, hodnot a pravidel chování pak probíhá spíše skrze instituce jako jsou například školská zařízení, dále ale také například skrze politiky a veřejné představitele státu. Předávání hodnot může probíhat jak skrze autoritu formální, tak i neformální. Přes autoritu neformální je možná účinek dokonce výraznější či snadněji dosažitelný, neboť je založena na dobrovolnosti jedince přijmout chování autority. Autorita je tedy pro výchovu nezbytná, poněvadž umožňuje fungování společnosti jako celku, napomáhá předávání společností sdílených hodnot a podílí se také na konformitě jedince vůči skupině.

Ačkoliv jsou autorita a výchova odlišné pojmy, oba se významně podílejí na zprostředkování norem a hodnot společnosti či nejbližších jedinců vychovávanému, kterým je nejčastěji dítě nebo dospívající. (Vališová, 1998)

Ukazuje se tedy, že autorita a výchova jsou spolu úzce spjaty a ve výchovných plánech a výchovných prostředcích by se neměl význam autority podceňovat. Stejně tak ale jedinec ani instituce, která zaujímá autoritativní postavení, nesmějí zapomínat, jaký vliv mohou mít na výchovu a formování těch, kteří jsou jim podřízeni.

V současné době se stala trendem liberální výchova, která je pojímána spíše jako provázení a podporování dítěte než jako výchova v takovém pojetí, že dospělý ví, co je pro dítě dobré a podle toho dítě „řídí.“ Zastánci tohoto přístupu často argumentují tím, že autoritativní přístup ubíjí svobodu a potenciál dítěte, neumožňuje mu dostatečný rozvoj, může dítěti způsobovat frustraci vzniklou strachem z dospělých, který je způsoben následkem příliš tvrdého autoritativního postavení učitele či rodiče. I tyto přístupy k výchově a vzdělávání však staví na autoritě, která sice v našem pojetí odpovídá autoritě neformální – dítě respektuje rodiče, učitele či jiného „průvodce“ na základě jeho vlastností, pocitu přijetí a porozumění, ale stále zde mluvíme o autoritě.

2.3. Vývoj vztahu k autoritám

Vztahy k autoritám vznikají skrze výchovu a začínají se vytvářet již v raném dětství. Od raného věku se dítě učí přijímat normy a pravidla společnosti, ve které vyrůstá, což se odehrává skrze vztahy k autoritám. Dítě se učí být ve vztahu řízeným a nechá se řídit dospělou osobou. Toto řízení či jinak nazváno vedení usnadňuje dítěti orientaci ve světě. Vnímání autorit je zprvu nekritické, rodiče, učitelé i další autority v životě dítěte jsou bezvýhradně přijímány a akceptovány. Teprve

v období mladšího školního věku začíná být dítě vůči autoritám kritické – vidí nedostatky lidí, které dosud považovalo za omnipotentní. Pro autoritativní osoby tato kritičnost znamená, že si musí respekt dětí získat, vysloužit.

S nástupem puberty se u dětí objevují symbolické autority, tj. fiktivní postavy, slavní umělci atd. Symbolické autority mají velký význam při identifikaci adolescenta, nenahrazují však autority reálné. Dospívající oceňují u autorit společné zájmy. Dospělý jedinec, který se zajímá o myšlenky, schopnosti a volnočasové aktivity mladých má mnohem blíže k tomu stát se pro adolescenty autoritou než jedinec, který o takovéto porozumění neusiluje. (Vališová, 2007)

Autorita je tedy nezbytná pro výchovu, pro osvojování sociálních pravidel a norem a pro proces socializace. Pokud autority v životě dítěte/dospívajícího chybí, dochází k poruchám vývoje, dítě se špatně socializuje, což vede k výchovným problémům, v krajních případech až k sociálnímu vyloučení dítěte.

3. Postoje

3.1. Definice pojmu

Postoje je možné definovat jednoduše jako hodnotící stavy nebo jako vztahy k nějaké hodnotě (Výrost & Slaměník, 2008). Jelikož se jedná o stavy hodnotící, nejsou postoje nikdy neutrální, vždy se v nich promítají emoce, které určují sílu postoje. Ve výzkumu popsaném níže hovoříme o vztazích a postojích adolescentů k autoritám, to znamená, že výzkum zjišťuje, zda adolescenti nějaké vztahy k autoritám mají a posléze zda se jedná o vztahy pozitivní nebo negativní, tedy jaké postoje dospívající k autoritám zaujímají. Kromě emoční stránky (hodnotícího stavu) obsahuje každý postoj složku kognitivní a konativní neboli behaviorální.

Postoje slouží jedinci především k organizaci vlastních zkušeností a k maximalizaci zisků a minimalizaci ztrát.

Postoje jedince mohou být buď explicitní nebo implicitní. Rozdíl mezi nimi je takový, že explicitní postoje jsou vědomé, nositel si je svého postoje vědom a je schopen jej verbálně reprodukovat. Postoje implicitní jsou naopak neuvědomované a tím i hůře identifikovatelné.

3.1. Změna postojů

Postoje jsou charakteristiky částečně vrozené a částečně vytvářené na základě působení prostředí na člověka. Změna postojů je založena především na přesvědčování (persvazi). Na procesu přesvědčování se vždy podílí několik faktorů – komunikační procesy, procesy změn postoje a vnitřní komponenty postoje. (Výrost & Slaměník, 2008)

Každý komunikační proces je vždy složen ze zdroje informace, kterým může být druhá osoba, zpráva z médií ad. Samotná zpráva či informace má určitý obsah, cíl a je předávána pomocí komunikačního kanálu. Zdroj svým sdělením působí na příjemce. Každá z těchto složek má podíl na tom, do jaké míry bude přesvědčování účinné.

Aby mohla informace zapříčinit změnu postoje, musí dojít nejprve k upoutání pozornosti příjemce. Teprve pokud se podaří upoutat příjemcovu pozornost, může

docházet k dalším fázím procesu změny postoje, kterými jsou porozumění, přijetí zprávy, její uchování a nakonec chování, konání, které je v souladu s novým přesvědčením. Těchto pět fází procesu přesvědčování na sebe navazuje, postoupení k další fázi vždy vyžaduje splnění té předchozí. Není tedy možné dojít ke změně chování v souladu s novým přesvědčením bez toho, aniž by jedinec tomuto přesvědčení nejdříve porozuměl, přijal a poté uchoval v paměti. (Výrost & Slaměník, 2008)

4. Ústavní výchova a diagnostické ústavy

Celá zde popisovaná práce vychází z prostředí diagnostického ústavu, nahlíží na problematiku vnímání autority z pohledu klientů diagnostického ústavu. Je tedy nezbytné zmínit účel a způsob práce diagnostických ústavů.

4.1. Charakteristika diagnostických ústavů

Diagnostické ústavy jsou zařízení, která jsou zřizovaná za účelem výkonu ústavní nebo ochranné výchovy či předběžného opatření. Dříve byl v diagnostických ústavech možný také dobrovolný pobyt (na základě dohody mezi klientem, jeho zákonnými zástupci a diagnostickým ústavem), avšak od roku 2017 jsou dobrovolné pobyty v diagnostických ústavech zakázány. O každém zahájení, prodloužení i ukončení pobytu kteréhokoliv klienta je tedy rozhodováno pouze prostřednictvím soudních nařízení. Všechna výchovná zařízení (kromě diagnostických ústavů do této skupiny patří dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy) v České republice spadají pod resort ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jejich činnost a pravomoci jsou legislativně ukotveny v zákoně č. 109/2002 Sb. (zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů). Tímto zákonem jsou vymezeny i funkce, které musí diagnostický ústav plnit. Tyto funkce jsou: diagnostická (spočívá v psychologickém a pedagogickém vyšetření dítěte), vzdělávací (DÚ musí poskytnout dítěti možnost vzdělávání, každému klientovi je vypracován vzdělávací plán, který je uzpůsoben jeho věku, dosaženým znalostem a vědomostem a jeho předpokladům a možnostem), terapeutická (psychologická práce s klientem, která si klade za cíl nápravu poruch sociálních vztahů a chování klienta), výchovná a sociální, organizační a koordinační (DÚ usiluje o co největší sjednocení přístupu ostatních zařízení a státní správy ke klientovi).

V České republice existují diagnostické ústavy pro mládež a dětské diagnostické ústavy. Rozdíl mezi nimi spočívá ve věkové kategorii klientů – dětské diagnostické ústavy přijímají děti zpravidla ve věku od tří do 15 let (do ukončení povinné školní docházky), diagnostické ústavy pro mládež mají klientelu ve věku 15 až 18 let⁴. Dalším rozdílem je to, že dětské diagnostické ústavy jsou pohlavně smíšené, koedukované,

4 Ústavní výchova může být prodloužena až do 19 let věku klienta.

zatímco diagnostické ústavy pro mládež jsou zpravidla zvlášť pro chlapce a zvlášť pro dívky.

Pobyt v diagnostickém ústavu by dle zákona⁵ neměl přesáhnout dobu osmi týdnů, po pobytu v diagnostickém ústavu se dítě buď vrací zpět do rodiny, nebo je umístěno do jiného zařízení sloužícího k výkonu ústavní nebo ochranné výchovy, které bude nejlépe vyhovovat individuálním potřebám dítěte zjištěným během diagnostiky, a sice do dětského domova, dětského domova se školou nebo do výchovného ústavu. Zařízení je vybíráno podle věku dítěte, závažnosti poruch chování dítěte atd. Práce s klienty probíhá ve všech výchovných zařízeních v tzv. výchovných skupinách, které v případě diagnostických ústavů, jakožto i ostatních školských zařízeních, musí být složeny vždy ze 4-8 členů.

4.1.1. Ústavní výchova

Ústavní výchova je výchovné opatření nařízené soudem z důvodu poruch chování nebo z důvodu, kdy rodina není schopna či ochotna plnit základní rodinné funkce a další výchovná opatření nejsou vhodná. Ústavní výchova může být dle občanského zákoníku nařízena maximálně na dobu tří let⁶. Může být opakovaně prodlužována, avšak vždy jen z rozhodnutí soudu. Zároveň je u každého dítěte, které má nařízenou ústavní výchovu, vždy jednou za půl roku přezkoumáváno, zda důvody pro ústavní výchovu stále přetrvávají a tudíž, je-li ústavní výchova stále potřeba. Stanovuje se do 18 let věku dítěte, případně může být prodloužena až do věku 19 let. Ústavní výchova není trestného charakteru. Může být vykonávána ve všech zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, tj. v diagnostických ústavech, dětských domovech, dětských domovech se školou a výchovných ústavech, a také ve středisku výchovné péče. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

4.1.2. Ochranná výchova

Ochranná výchova je výchovné opatření nařízené soudem za činy, které by u dospělého byly považovány za trestné. Ochranná výchova, stejně jako ústavní, nemá trestní charakter, přestože probíhá v občanskoprávním/trestním řízení. Adolescent tedy nenese za svůj čin následek v podobě záznamu v trestním rejstříku. Ochranná výchova přetrvává po dobu, po kterou plní svůj účel, při určitých podmínkách (například vzorné

⁵ Dle zákona č. 109/2002 Sb.

⁶ Zákon č.89/2012 Sb.

chování adolescenta) může být změněna na výchovu ústavní. Ukládá se dospívajícím ve věku od dvanácti do osmnácti let, případně může být prodloužena do věku devatenácti let, avšak nikdy déle. Ochranná výchova je vykonávána zpravidla v zařízeních, které mají oddělení ochranné výchovy, v zařízeních bez těchto oddělení může být dítě s OV pouze na výjimku MŠMT. V porovnání s ústavní výchovou je ochranná výchova ukládána významně méně často. (Zákon č. 218/2003 Sb.)

4.1.3. Předběžné opatření

Předběžné opatření je prozatímní řešení, které předchází definitivnímu rozhodnutí soudu o umístění dítěte. O předběžném opatření, jeho nařízení i ukončení, je rozhodováno výhradně soudně. Soud jej nařizuje v případě, že by ponechání dítěte v dosavadních podmínkách znamenalo ohrožení na životě dítěte nebo v případě, že je ohrožena jeho patřičná výchova. Předběžné opatření může trvat v rozmezí od jednoho do šesti měsíců, může být soudně prodlužováno, avšak doba trvání nikdy nesmí překročit půl roku. Předběžné opatření přetrvává buď dokud se nezlepší situace v rodině nebo během průběhu rozhodování o nařízení ústavní výchovy. (Dětský diagnostický ústav Plzeň, 2013)

4.2. Nejčastější příčiny umisťování adolescentů do diagnostických ústavů

Majoritní klientelu diagnostických ústavů pro mládež tvoří adolescenti se symptomy poruch chování. Dalším důvodem umístění jedince do diagnostického ústavu může být bezprizornost dítěte, tedy že rodina není schopna či ochotna zajistit dítěti bydlení a uspokojit jeho základní potřeby. Tato příčina umístění však ve své četnosti za poruchami chování výrazně zaostává, mimo jiné z toho důvodu, že jsou upřednostňovány jiné formy zaopatření dítěte.

4.2.1. Poruchy chování

Poruchy chování jsou definovány jako opakující se a nejméně 6 měsíců trvající vzorce chování, které porušují sociální normy a sociální očekávání přiměřená věku dítěte. Za poruchy chování tedy není považováno jednorázové nebo krátkodobé problémové chování. Zároveň se u poruch chování vždy jedná o negativní odchylky od normy. (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2017)

K nežádoucím vzorcům chování, při jejichž výskytu jsou dětem a dospívajícím diagnostikovány poruchy chování, patří agrese (v různých formách i vůči různým objektům), krádeže, ničení majetku (jak vlastního, tak cizího či veřejného), útěky z domova, záškoláctví. (Žáčková & Theiner, 2008)

Nejnovější revize mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), zařazuje poruchy chování pod diagnózy F91. Poruchy chování dále dělí na:

F91.0 Porucha chování vázaná na vztahy v rodině. Tato porucha se vyznačuje problémovým chováním jedince ve vztahu ke členům rodiny, domácnosti.

F91.1 Nesocializovaná porucha chování, projevující se chybnými vzorci chování jedince vedoucími ke špatné socializaci dítěte ve vrstevnické skupině.

F91.2 Socializovaná porucha chování. Tj. takové poruchy chování, které se projevují u tzv. dobře socializovaných dětí. Tyto poruchy chování jsou vázány na členství v nějaké skupině, gangu, jedná se tedy o skupinové porušování norem.

F91.3 Opoziční vzdorovité chování. To „*je primárně charakterizované výrazně vzdorovitým, neposlušným a rozkladným chováním, které však neobsahuje delikventní činy ani extrémnější agresivní nebo disociální chování.*“ (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2017)

F91.8 Jiné poruchy chování.

F91.9 Porucha chování NS.

Příčiny vzniku poruch chování mohou být jak exogenní, tak endogenní. K exogenním příčinám patří především antisociální až asociální chování osob, které o dítě pečují a se kterými se dítě setkává – negativní vliv vrstevnické skupiny, neúplná rodina, závislostní chování rodičů, psychiatrické onemocnění pečující osoby atd. Někteří autoři spatřují příčinu poruch chování v raném dětství. Například Freud vidí možnou příčinu nadměrného požívání alkoholu a kouření ve frustraci během orálního období, kterým člověk prochází v prvním roce života (Thorová, 2015). Bowlby vysvětluje problematické chování teorií vazby. V té vysvětluje, že pro zdravý vývoj dítěte je potřeba, aby si do 12 měsíců života vytvořilo jedinečnou emoční vazbu k matce či jiné pečující osobě. V případě, že se tak nestane, je dítě vysoce náchylné k pozdějším poruchám chování (Thorová, 2015).

K endogenním příčinám patří buď genetická dispozice nebo poškození centrální nervové soustavy⁷.

Základním předpokladem pro úspěšnou terapii poruch chování je komplexní práce s dítětem/adolescentem. Komplexní terapeutické metody zahrnují psychoterapii, psychologické a pedagogické poradenství, volnočasové aktivity, medikaci ad. (Ptáček, 2006)

⁷ Důsledkem poškození CNS jsou například ADD a ADHD.

EMPIRICKÁ ČÁST

5. Formulace výzkumného problému

Děti a dospívající jsou do diagnostických ústavů umisťováni kvůli výchovným problémům. Jelikož výchova je často založena na autoritě⁸, není překvapivé, že výchovné problémy často souvisí s nerespektováním autorit. Na tomto faktu je založen následující výzkum.

5.1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumné vznikl se záměrem zmapovat názory a postoje účastníků - klientů diagnostického ústavu v adolescentním věku – na výchovné autority. Cílem výzkumu je zjistit: koho adolescenti považují za autority a na základě jakých kritérií mohou někoho považovat za autoritu; pohled dospívajících na důležitost respektování autorit; reflexi vlastního chování ve vztahu k formálním autoritám.

Výzkumné otázky jsem stanovila následující:

1. Co pro adolescenty znamená pojem autorita?
2. Jaká kritéria musí splňovat osoba, kterou považuje adolescent za autoritu?
3. Jak adolescenti vnímají skutečnost, že jsou rodiči, učiteli a odbornými pracovníky považováni za ty, kteří mají problém s respektováním autorit?
4. Ve které oblasti (rodina/škola/ústavní zařízení) respektují adolescenti výchovné autority nejvíce a ve které nejméně?
5. Považují adolescenti autoritu ve výchově za důležitou?

⁸ Viz. kapitola Vztah autority a výchovy

6. Metody získávání dat

Výzkum je designován jako kvalitativní. Tento druh výzkumu je pro naše výzkumné šetření vhodnější, vzhledem k jeho cíli a výzkumným otázkám zmíněným výše, než výzkum kvantitativní. A to například proto, že umožňuje získání hlubších poznatků, hlubšího kontextu, a to díky osobnějšímu vztahu výzkumníka s účastníky výzkumu (Miovský, 2006).

Pro získávání dat byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor patří v kvalitativním výzkumu k nejčastěji používaným metodám sběru dat (Švaříček & Šedřová 2007). Účelem rozhovoru je získat co nejpřesnější obraz světa, jak ho vidí aktér sám, tedy jeho subjektivní pohled a názory na danou problematiku. Oproti dotazníku snižuje rozhovor riziko nepochopení otázky účastníkem či nepochopení odpovědi výzkumníkem a umožňuje zaznamenat i neverbální komunikační projevy jako je intonace, rytmus řeči, gestikulace, mimika ad. Díky tomuto argumentu se rozhovor jevil jako nejvhodnější metoda sběru dat pro toto konkrétní výzkumné šetření.

Polostrukturovaný typ rozhovoru je koncipován tak, že výzkumník má předem připravené otázky, které klade účastníkům výzkumu. Podle odpovědí, které účastníci výzkumu poskytují, má výzkumník v tomto druhu rozhovoru možnost doptávat se na podrobnosti a další otázky, které se vynořují v průběhu rozhovoru a které se zdají být pro výzkum relevantní.

Polostrukturovaný rozhovor dává účastníkovi možnost odpovídat tak, jak vyhovuje jemu samotnému. Způsob a forma odpovědí na otázky není předem určena, účastník si sám volí styl odpovědí (Ferjenčík, 2010). Otázky kladené při rozhovoru byly otevřené, tj. vyžadovaly víceslovné odpovědi, obsáhlejší než ano či ne.

Na úvod každého rozhovoru jsem se účastníkovi představila a vysvětlila důvod, proč mám zájem vést s ním rozhovor. Také jsem se zeptala, zda mám účastníkovi v průběhu rozhovoru tykat či vykat, vysvětlila, z jakého důvodu budu pořizovat audionahrávky rozhovoru a seznámila účastníka s jeho právem neodpovídat na otázky, které mu budou nepříjemné. Účastníkovi jsem také zaručila anonymitu – audionahrávky a citlivá data nebudou nikde uveřejněny. V případě, že účastník se vším souhlasil, započal samotný rozhovor. V průběhu svého šetření jsem se nesetkala s tím, že by některý z aktérů projevil s čímkoliv nesouhlas, nikdo nevyužil možnosti neodpovídat na

otázky. To pro mne bylo překvapivé, neboť jsme se během rozhovorů dostali k tématům citlivým a intimním.⁹

⁹ Domácí násilí, psychické problémy, problematické vztahy v rodinách ad.

7. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen sedmi účastníky, chlapci ve věku mezi 16 a 18 lety (nejstarší z účastníků dosáhl plnoletosti dva týdny po uskutečnění rozhovoru). Požadavky na účastníky z mé strany byly následující:

1. V době konání rozhovoru je účastník umístěn v Diagnostickém ústavu pro mládež v Lublaňské ulici v Praze 2.
2. Pobyt klienta v diagnostickém ústavu přesahuje v době konání rozhovoru adaptační fázi (tj. dobu dvou týdnů).
3. Jedním z důvodů umístění klienta do DÚ je nerespektování autorit.¹⁰
4. Klient aktivně projeví souhlas s poskytnutím rozhovoru.

Diagnostický ústav v Lublaňské ulici v Praze je zařízením pro chlapce od zhruba 15 let (od ukončení povinné školní docházky) do věku 19 let, pohlaví a věkové rozpětí účastníků bylo tedy stanoveno možnostmi tohoto zařízení.

Výběr účastníků proběhl formou příležitostného výběru (Ferjenčík, 2010), to znamená, že do výzkumu byli zařazeni takoví účastníci, kteří projevili o účast zájem.

Zde uvádím přehled účastníků, se kterými byly rozhovory uskutečněny. Jména všech účastníků jsou nahrazena pseudonymy z důvodu zachování anonymity.

Radek – V době konání rozhovoru mu bylo necelých 18 let (rozhovor se uskutečnil dva týdny před jeho 18. narozeninami), v diagnostickém ústavu byl 7 měsíců s nařízenou ústavní výchovou. Do diagnostického ústavu byl umístěn z důvodů agresivity, nerespektování autorit, útěků a toulání. Od narození vyrůstal v dětském domově, opakovaně byl léčen v psychiatrické nemocnici. Navštěvuje střední školu.

Petr - V době konání rozhovoru byl věk účastníka 16 let, v diagnostickém ústavu byl umístěn 6 týdnů na základě předběžného opatření. K příčinám umístění do DÚ patří útky a toulání, užívání návykových látek, trestná činnost, agresivita, nerespektování autorit a záškoláctví. Vyrůstal u poručníků v pěstounské péči, má zkušenost s pobytem ve středisku výchovné péče a prošel dětským a dorostovým detoxifikačním centrem. V současnosti dochází na střední školu, v pořadí již druhou – první nedokončil.

¹⁰ Tato příčina je zaznamenána v osobním listu dítěte, který diagnostickému ústavu dodává OSPOD.

Václav – Věk 16 let, v době konání rozhovoru byl v diagnostickém ústavu jeden měsíc. Důvodem nařízeného předběžného opatření byla agresivita a nerespektování autorit. Před umístěním do DÚ docházel na konzultace do SVP. Vyrůstal v neúplné rodině (většinu jeho dětství žili rodiče odděleně). Vyrůstal s matkou, vyjma období zhruba jednoho roku, kdy žil s otcem. Po základní škole nastoupil na střední školu, kterou však nedokončil.

Vojtěch – Věk 16 let. V době konání rozhovoru pobýval v diagnostickém ústavu 7 týdnů z důvodů agresivity, nerespektování autorit, problémy se sebeovládáním. V diagnostickém ústavu je na základě předběžného opatření. Účastníka mají v pěstounské péči jeho prarodiče, s otcem udržuje pravidelný kontakt. Před příchodem do DÚ byl opakovaně hospitalizován na psychiatrickém oddělení. Studuje střední školu.

Štěpán – Věk 16 let, v diagnostickém ústavu byl v době konání rozhovoru 5 měsíců na základě nařízeného předběžného opatření. Hlavní příčinou umístění do DÚ byla ztráta bydlení, dále poruchy chování (nerespektování autorit). Vyrůstal převážně s otcem, nějaký čas byl umístěn v ZDVOP (zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc), byl psychiatricky léčen. Po základní škole nastoupil na střední školu, v jejímž studiu má v plánu pokračovat po ukončení pobytu v DÚ.

Pavel – V době konání rozhovoru bylo účastníkovi 17 let a v diagnostickém ústavu byl čtyři týdny. Důvodem k nařízení předběžného opatření bylo užívání návykových látek, úteky a toulání, nerespektování autorit, záškoláctví. Vyrůstal v rodině s oběma rodiči. Studuje střední školu.

Marcel – Věk 16 let, délka pobytu v diagnostickém ústavu v době konání rozhovoru 6 týdnů. Účastníkovi bylo nařízeno předběžné opatření z důvodu ztráty bydlení a kvůli požívání návykových látek. Vyrůstal s matkou. Absolvoval pobyt v psychiatrické nemocnici. Splnil povinnou školní docházku, dále ve studiu nepokračuje.

8. Zpracování a analýza dat

Jak je uvedeno již výše, každý rozhovor jsem nahrávala na diktafon, takže jsem rozhovory měla zaznamenaný v podobě audionahrávky. Na základě audionahrávek jsem posléze rozhovory přepsala v doslovné podobě, úryvky z rozhovorů citované v této práci nejsou nijak recenzované ani upravované.

8.1. Charakter jednotlivých rozhovorů

8.1.1. Radek

Účastník Radek mluvil hodně o své minulosti, velká část rozhovoru se týkala popisu toho, v jakých ústavních zařízeních žil a jak dlouho. Poměrně dlouho mluvil také o matce, přestože ji viděl jen jednou v životě a tvrdí, že o vztah s ní nemá zájem. Radek si je vědom svého problémového chování (kromě nerespektování autorit připouští i agresivitu). Z odpovědí vyplynulo, že sice přebírá za toto chování zodpovědnost, ale příčiny vzniku hledá u jiných osob. Jeho postoje k autoritám bývají spíše stálé a vytváří se výhradně v počátku vztahu, na osoby v pozici formální autority jen málokdy změní názor. Během rozhovoru byl účastník velmi sdílný, často mě v řeči přerušoval, nenechal mě dopovědět větu a odpovídal velmi obsáhle.

8.1.2. Petr

Rozhovor se nesl v poměrně smutné atmosféře. Petr neměl problém s přiznáním svých problémů a důvodů jeho pobytu v DÚ. Po celou dobu rozhovoru se však stavěl do pozice „trpitele“, který vlivem okolností musí být nešťastný. Opakovaně během rozhovoru zmiňoval, že lituje toho, jak se chová vůči učitelům i rodičům, projevil lítost i nad svými útekami z různých ústavních zařízení. Přestože od útlého věku vyrůstal v pěstounské rodině, nikdy si na pěstouny nezvykl, dokonce udává, že se cítí, jako by k nim neměl vůbec žádný vztah. Svou situaci (problémové chování, závislostní chování, nespokojenost se svým životem ad.) považuje za téměř neměnnou, jako jediné východisko ze svých problémů vidí změnu minulosti. Účastník působí jako velmi citlivý chlapec, během rozhovoru byl emotivní, nejčastější pozorovatelnou emocí byl smutek.

8.1.3. Václav

Václav působí ve svých vztazích rezignovaně. Nestojí o zlepšení vztahů ani s rodiči, ani s jinými autoritami, nelituje a nikdy nelitoval toho, jak se vůči autoritám chová. Vztah s matkou, který hodnotí negativně, se dle jeho očekávánílepší sám tím, že spolu v současné době nebydlí, a tudíž si od sebe trochu odpočinou. V rozhovoru často odpovídal slovy „nevím“ a „je mi to jedno“. Sám se hodně rozpovídal o otci a o škole, což je zajímavé vzhledem k tomu, že školu dle svých slov „*neřeší, je mu to jedno*“. O tom, že má problémy s respektováním autorit ví, ale toto chování nepovažuje za problémové, nemá ambice své chování měnit. Chlapec si není vědom závažnosti svých problémů, své chování považuje za standardní, běžné. Při rozhovoru se chlapec choval stydlivě.

8.1.4. Vojtěch

Během rozhovoru se účastník projevoval zakřiknutě, pohledem stále ulpíval na podlaze, k odpovědím používal spíše kratší vyjádření, mluvil spíše potichu. Vojtěch si není vědom toho, že by měl nějaké poruchy chování, jediný problém vidí ve svém sebeovládání. Formální autority respektuje spíše proto, že musí, nikoho z formálních autorit neuznává kvůli jeho vlastnostem či dovednostem (jedinou výjimkou jsou vedoucí na letních táborech, na které Vojtěch jezdí). Na základě vlastností respektuje osoby, které umí něco, co by mohli účastníka naučit. Má strach z ostatních klientů DÚ, protože se mu vysmívají, a kdyby se s nimi kamarádil, mohl by se od nich naučit různé zlovyky jako pití alkoholu, kouření (účastník velmi hrdě konstatoval, že kouří jen elektronickou cigaretu)¹¹. Velký respekt chová k ženám a dívkám, protože mají ve společnosti vyšší postavení než muži. Postoje k formálním autoritám popisuje jako velmi stabilní.

8.1.5. Štěpán

Štěpán byl velmi povídavý, během rozhovoru vedl téměř monolog. Značnou část rozhovoru věnoval mluvení o rodině, o svém špatném vztahu k otci a o tom, že by chtěl pomoci svému mladšímu bratrovi dostat ho od otce pryč. Vinu za všechny své životní neúspěchy či problémy hledá u jiných, sebereflexe se v průběhu rozhovoru téměř neobjevila. V souvislosti s rodinou hovořil účastník dlouze o tom, jak se od 14 let musel sám živit a starat o mladšího bratra, stavěl se hodně do role hlavy rodiny a usiloval o

¹¹Vojtěch: „*Já kouřím jenom tu elektronickou. Bez nikotinu!*“

vyvolání lítosti nad tím, jak těžký má život. Zajímavé je také to, že účastník vnímá jako známku respektu vykání a uvedl, že se necítí dobře, když mu někdo cizí tyká (např.: prodavačka v obchodě, vrstevník, kterého vidí poprvé v životě). Poruchy chování si neuvědomuje, svůj pobyt v DÚ připisuje pouze ztrátě bydlení. Doufá, že po ukončení studií bude moci žít v zahraničí, kde dostane příležitost žít nový život, protože ho tam nebude nikdo znát.

8.1.6. Pavel

Účastník Pavel se projevoval tak, že mu o nic nejde, že se o nic nesnaží. V průběhu rozhovoru jsem ale chlapcův projev změnil, za svůj pobyt v DÚ se až stydí, což se snaží zakrýt zdánlivou apatií. Odpovídal spíše jednoslovně nebo krátkými větami. Při rozhovoru vyjádřil strach z toho, jak se k němu budou chovat ve škole, až se vrátí, také se bál, jak k němu po návratu budou přistupovat rodiče. Ze všech sedmi účastníků jako jediný kladl vinu za své problémové chování především sobě, ne ostatním osobám. Za zmínku stojí také to, že jako jediný po ukončení rozhovoru neopustil ihned místnost, ve které rozhovor proběhl, ale projevil snahu o krátký neformální rozhovor.¹²

8.1.7. Marcel

Příčinu svého pobytu v DÚ vidí Marcel v problémech s alkoholem. Sám přiznává, že se často opíjel, důsledkem čehož končil opakovaně v nemocnici. Že by mohl mít v anamnéze nerespektování autorit neví, nikdy ho nenapadlo, že by to mohla být pravda. Formální autority dle své výpovědi respektuje, protože nemá důvod, proč by je nerespektoval. Během rozhovoru se chlapec rozvyprávěl o otci. Vysvětluje, že s otcem nechce mít žádný vztah, jelikož otec „*fetoval a chlastal*“. V tom, že chlapec sám požívá alkohol, ale nevidí žádný problém, to mu přijde „*normální*“. Postoje účastníka k formálním autoritám jsou stabilní, téměř neměnné.

¹² Pavel se zajímal o to, jak se píše bakalářská práce, zda je to těžké atd. Také řekl, že doufá, že ho psaní BP také jednou čeká.

8.2. Významná témata pohledem jednotlivých účastníků

8.2.1. Autorita a její respektování

Radek

Radek vnímá jako autoritu osoby, které musí poslouchat, za autoritu považuje někoho, kdo je „*ve vyšší vrstvě než já*“. Na otázku, zda by mohl považovat za autoritu vrstevníka či kamaráda odpověděl, že nikoliv. Jestli někoho respektuje nebo nerespektuje je dáno na základě jakési „*zkoušky lidu*“, pomocí níž Radek dle svých slov zkouší všechny pro něj neznámé dospělé lidi. Tato zkouška spočívá v tom, že na lidi „...*vyjízdim bezdůvodně. Uplně bezdůvodně. Nemam k tomu důvod.*“ Pokud provokativní chování testovaná osoba vydrží, a i přes ně se dokáže k účastníkovi chovat slušně, je hodna respektu. Pokud se osoba naopak nechá vyprovokovat, začne účastníka trestat, křičet na něj, chovat se k němu nespravedlivě, oplácí účastník chování stejným způsobem a daného člověka nemůže považovat za autoritu. Účastník připouští, že má s respektováním autorit problém, vzápětí ale říká, že za některé špatné vztahy nenese zodpovědnost on, nýbrž druhá osoba. Radek říká: „*Ty lidi jsou nejdřív na mě hnusný a pak se diví, že jsem na ně hnusnej.*“ A uvádí několik příkladů, kdy na něj učitelé či tety v dětském domově byly bezdůvodně zlé, „...*uplně hnusný, jako hodně hnusný, křičely na mě uplně bezdůvodně, tak jsem na ně vyjízdel, no a tak to asi vzniklo, že mam nerespektování autorit. Že jsem začal nadávat.*“

Radkova „*zkouška lidu*“ je v rozporu s tvrzením, že někteří dospělí jsou na něj zlí jako první. To vysvětlil tím, že na lidech vidí vždy to špatné, takže i když se k němu nechovají zle, Radek si jejich chování vykládá negativně. Připouští tedy, že problém s respektováním autorit je u něj oprávněný, zároveň ale má tendence se ospravedlňovat a původ špatných vztahů přičítat druhým osobám.

Petr

Autoritu vysvětluje Petr tak, že má někoho respektovat. Jako příklad autority uvádí učitele a rodiče. Je si vědom toho, že má s respektováním autorit problém a s touto anamnézou naprosto souhlasí. Pouze poznamenává, že se to před někým snaží skrývat, většinou před lidmi, od kterých něco potřebuje¹³.

13 Petr: „*Jo, souhlasil jsem s tím vždycky. Někde jsem to zapíral a nechtěl jsem, aby to někdo zjistil, aby to bylo tak vidět, ale je to pravda občas... Nebo je to pravda, ale že občas jsem to skrýval. Snažil jsem se to skrýt před rodičema, ale tak tam jsem to vzdal, a pak jakoby před, před jakoby těma, třeba postavenějšíma lidma, co mají jakože vyšší postavení, tak aby prostě věděli, že když jsem po nich něco*

Václav

Autorita pro Václava znamená respekt z někoho nebo vzhlížení k někomu. Opakovaně mu bylo řečeno, že nerespektuje autority, s čímž souhlasí. Nesnaží se však toto své chování změnit.

Vojtěch

Za zmínku zajisté stojí část rozhovoru, kde se Vojtěcha ptám, co znamená autorita:

Výz: „Když se řekne autorita, co se ti pod tím vybaví? Co to pro tebe znamená autorita?“

Vojtěch: „No, já už ani nevím, co to je ta autorita.“

Výz: „Nevíš? Nějak svými slovy když bys to měl popsat?“

Vojtěch: „Nevybaví se mi nic.“

Výz: „A když se řekne respektování autorit, pod tím by se ti už něco vybavilo?“

Vojtěch: „No něco jo no.“

Výz: „Tak to zkus říct.“

Vojtěch: „Tak třeba bych respektoval určitě učitele a všechny tyhle ty, protože kdybych je nerespektoval, tak to dopadne špatně.“

Přestože na začátku rozhovoru uvedl, že neví, co to je autorita, později řekl, že autorita je každý, koho musí poslouchat nebo někdo, kdo se chová „jinak než ostatní“. Co znamená jinak než ostatní, neuměl specifikovat. Své postoje k formální autoritám neshledává účastník problémové. Učitele, zaměstnance diagnostického ústavu i autority v rodině respektuje prý z toho důvodu, že musí.

Jako jediný ze všech účastníků nehovoří Vojtěch v souvislosti s formálními autoritami o jejich vlastnostech a jednání. Formální autority musí respektovat, tak je tedy respektuje.

Štěpán

Autoritou jsou pro Štěpána lidé „nadřazení“, ke kterým se musí chovat slušně. Při otázce, zda by mohl specifikovat nadřazenost, odpověděl definicí kruhem.¹⁴

chtěl, tak aby věděli, že mam jakože respekt k nim. I když jsem neměl. Jsem dělal, jakože mám.“

14 Výz: „Dokázal bys specifikovat tu nadřazenost?“

Respektování autorit popsal tak, že musí respektovat starší lidi, nesmí jim tykat a musí se k nim chovat slušně. Uznává, že sám nerespektuje svého otce, ale jiné autority dle svého mínění respektuje bez problému.

Pavel

Autoritu popisuje účastník jako mít úctu k někomu, kdo je starší nebo něco dokázal. „Něco“ může *„být maličkost, třeba jenom že někoho se zastane nebo takhle“*. Formální autority by podle chlapce měly být respektovány, nerespektování se projevuje tím, že *„to prostě máme na háku“*. Sám přiznává, že některé autority nerespektuje. To je dáno povahou člověka v autoritativním postavení a prvním dojmem, jaký na Pavla udělá. Když účastníkovi někdo není povahově blízký, nezíská si jeho respekt. Formálním autoritám, které účastník nerespektuje, dává svůj nezájem rád najevo. Zajímavé je, že účastník vysvětluje původ svých postojů takto: *„No většinou už tím prvním dojmem, když ten člověk na mě prvním dojmem udělá špatný dojem, tak už se to nezmění, a pak většinou, už dělám i takovou tu bariéru, že ani nechci, aby se to změnilo.“* Tímto je z účastníků jediný, kdo si uvědomuje vlastní zapříčinění negativních postojů.

Marcel

Autoritu definuje účastník jako *„postavení člověka ve společnosti“*. Na můj dotaz, zda se jedná o jakékoliv postavení, odpověděl: *„Formální postavení? Já nevím, jak bych to řekl.“* V průběhu rozhovoru vyplynulo, že pojem autorita vnímá účastník v souladu s vymezením formální autority v této práci (viz. formální autorita). Účastník má pocit, že formální autority respektuje a uznává, není si vědom toho, že by měl ve vztahu k nim nějaký problém.

8.2.2. Rodina

Součástí rozhovoru s účastníky byla otázka, jak by ohodnotili svůj vztah k rodičům na škále od jedné do deseti, kdy 1 znamená ideální vztah a 10 velmi špatný vztah. Bodové hodnocení vztahů k rodičům/prarodičům, které je v této kapitole uváděno, vždy vychází z této stupnice.

Š: *„No, když prostě jakoby jsem třeba tady, tak k tomu vychovateli musím mít určitou autoritu, aby sem k němu byl slušnej, nebyl jako třeba vulgární a takový. Prostě je to nadřazená osoba vůči mně.“*

Radek

Radek vyrostl v dětském domově, otce nikdy nepoznal, matku viděl jednou v životě. Vztah k oběma popisuje slovem žádný a netouží po tom si s rodiči jakýkoliv vztah vytvořit, protože o něj evidentně nemají zájem. V dětském domově, ve kterém chlapec prožil většinu života, nepovažuje Radek své vztahy za nijak výjimečné či trvalé, odborní pracovníci zde pro něj nejsou významnými autoritami.

Petr

Vztah k rodičům – pěstounům hodnotí Petr 7,5 body. Jedinou možnost, jak by se dal tento vztah zlepšit, vidí účastník ve změně minulosti, což ale není možné. Na otázku, zda pěstouny považuje za autoritu, odpověděl, že vůbec ne. V odpovědi na otázku, kdo patří do jeho rodiny, dokonce rodiče vůbec nezazněli, za rodinu považuje účastník jen svoji přítelkyni. K problematickému chování účastníka patří i časté útěky a toulání, které odůvodňuje tím, že potřebuje právě za přítelkyní, jelikož u rodičů i v ústavních zařízeních mu chybí někdo, kdo ho miluje. Tento nedostatek mu může nahradit pouze přítelkyně.

Co se týče biologických rodičů, ty účastník viděl jednou v životě, což ale nehodnotí pozitivně:

Výzkumník: „Seš rád, že jsi je poznal (biologické rodiče)?“

Petr: „Ne.“

V: „Proč ne?“

Petr: „Nebo jako tak jo, jo i ne. Protože mi něco řekli, co mi jakože psychicky odrovnalo, ale zase zkušenost mam další, takže o tu zkušenost. Neříkam, že to za ní stálo, ale aspoň mam tu zkušenost... mam slabou psychiku, a pak mi prostě máma po dvanácti letech řekla, že mě prostě, že mě má ráda a todle to, a já jsem to prostě psychicky neunes a od té doby jsem začal hulit. Tedy už od dvanácti hulim trávu.“

V: „Takže jsi začal hulit po tom, co jsi poznal svoje biologický rodiče?“

Petr: „Jo, neunes jsem to prostě, byl jsem prostě srab to nějak řešit v tu chvíli danou, já jsem si z toho dělal srandu, a kdybych to býval dřív někomu řekl, tak bych mohl se dopracovat, že bych nehulil nikdy trávu. Ted' prostě jsem v tom namočeněj už od dvanácti, ted' mi táhne na 17.“

Z tohoto úryvku rozhovoru je vidět stavění se do pozice oběti, když účastník mluví o tom, že začal požívat návykové látky v důsledku setkání se s matkou.

Vztahy se sourozenci hodnotí Petr také spíše negativně, popisuje, že s nimi nikdy příliš nevycházel.

Václav

Vztah s matkou hodnotí bodem 8 z 10. Špatný vztah odůvodňuje chováním obou stran, Václav matku nerespektuje a neposlouchá, matka o účastníka nemá zájem. Vztah s otcem hodnotí účastník na 2 (opět na stupnici od jedné do deseti) s odůvodněním, že otce respektuje. Na otázku, proč tomu tak je, uvedl, že mají dobrý vztah díky tomu, že spolu nemusí trvale bydlet¹⁵ a také díky tomu, že účastník vidí v otci svůj vzor – až mu bude 40, chce být jako otec. Přání být otci podobný je pozorovatelné i ve výběru školy, a tedy i pozdějšího povolání. Chlapec by se chtěl mít stejné povolání jako otec, aby mu mohl být podobný.

S mladším bratrem si není nijak zvlášť blízký, příliš spolu nekomunikují.

Vojtěch

Vztah s otcem hodnotí Vojtěch na 2, vztah s prarodiči (kteří jsou zároveň účastníkovými pěstouny) ohodnocuje třemi body. Otce, babičku i dědu považuje za autoritu. Otce proto, že chápe synův humor, prarodiče za to, že se o něj starají. Svůj vztah s matkou popisuje jako „*velký špatný*“. Se svými vztahy v rodině je účastník spokojen, s matkou vztah zlepšit nechce, protože si to matka za své chování vůči němu nezaslouží. V současné době s matkou neudrží žádný kontakt, špatnost vztahu zdůvodňuje tím, že matka chlapce v dětství týrala. Přestože jedním z důvodů umístění klienta do DÚ bylo nerespektování prarodičů, chlapec si toho není vědom.

Štěpán

Mluvení o vztahu k rodičům, zvláště pak k otci, tvořilo v tomto případě naprostou většinu rozhovoru. Vztah s otcem hodnotí Štěpán číslem 10 a nestojí o zlepšení vztahu. S otcem přerušil veškerý kontakt z vlastní iniciativy a je za to rád. Jako důvod ukončení vztahu uvedl, že jej otec nepřiměřeně fyzicky trestal. I přesto, že má účastník v současnosti s otcem špatný vztah, uznává, že jej dlouho respektoval a

¹⁵ *Václav*: „No že nejsme jakože týden spolu, že si nelezeme na nervy, když tam přijdu, tak jsem rád já i on, že jo.“

považoval jej za autoritu. To si otec vysloužil tím, že se o syna staral a vychovával jej. Ke ztrátě respektu došlo především ze dvou důvodů: za prvé vlivem účastníkových přátel, kteří své vlastní rodiče nerespektovali a za druhé účastníkovým uvědoměním si, že po otci zdědil vlastnosti či se od otce naučil dovednosti, se kterými není spokojený. Jako příklad uvádí lhaní a krádeže. Doslova to účastník vyjádřil takto:

Štěpán: „...nějakej ten respekt tam byl, ale pak prostě jak přišlo těch 14 vejš (myšleno 14 let), tak to jsem ho ztratil, jsem prostě začal mít svoje kamarády, svoje jakoby nápady, svojí hlavu a už to prostě nebylo takový jako dřív. Do těch třinácti čtrnácti let to ještě šlo. To jsem měl k němu respekt, autoritu, všechno, a pak se to jakoby prostě ztratilo, že jsem se začal bavit s lidma, který to neměli k nikomu.“

V: „Takže by se dalo říct, že pro tebe byl autoritou.“

Š: „Jeden čas jo. Do určitý chvíle jo, pak už prostě ne, protože on dělal věci, který dělám v tuhle chvíli já, a já to od něj odkoukal a nemůžu se toho zbavit, takže...“

Vztah s matkou hodnotí účastník na škále bodem 5. Od rodiny matka odešla, když bylo chlapci osm let a žije dlouhodobě v zahraničí, kde si vytvořila novou rodinu. Účastník si matku údajně téměř nepamatuje, protože i když byli rodiče ještě spolu, byla hodně v práci nebo se starala o Štěpánova mladšího bratra. Před umístěním do DÚ s matkou chlapec zhruba rok žil, ale toto období hodnotí spíše negativně. Nikoliv kvůli vztahu s matkou, ale protože neuměl tamní jazyk a chytil se špatné vrstevnické party, takže měl stejné problémy jako v ČR (agresivita, krádeže, nerespektování autorit). O zlepšení vztahu s matkou projevil nemalý zájem, myslí si, že by vztah mohl být lepší, kdyby se s matkou lépe znal. Část zodpovědnosti za špatnost tohoto vztahu připisuje otci.¹⁶

Oběma rodičům přičítá účastník vinu za svůj současný pobyt v DÚ, myslí si, že „...bych tady neskončil bez toho, aniž by to někdo nezařídil. A buď to musela zařadit

16 Š: „...já matku znam jenom z toho vyprávění od otce, že se na nás prostě vykašlala, že začala tuhle to, támhle to, začala brát drogy a tohle, což není samozřejmě pravda, protože otec jakoby z ní dělal prostě tu špatnou, protože mu jakoby ublížila a takhle, ... asi určitě bych stál o tom, abych mohl být víc s mámou teďko a prostě jí víc poznat než jakoby to, protože já jsem jakoby s mámou skoro nevyrostl. Já jsem byl furt s otcem a otce znam bohužel až moc dobře než matku.“

V: „Takže bys chtěl s matkou trávit víc času?“

Š: „Hm, určitě, protože kdybychom se víc poznali, bylo by to prostě lepší. Že jakoby ona by zjistila, jakej jsem doopravdy a ne jenom z toho vyprávění od tady od ústavu, co si tady volá s panem X, s mým garantem, psychologem, a určitě by to bylo lepší, než aby to jenom slyšela z vyprávění druhých.“

máma nebo otec. Prostě jeden z těch rodičů, což mě docela zklamalo.“ Později chlapec uvedl, že je přesvědčený o tom, že na jeho umístění do DÚ se podíleli oba rodiče.

Pavel

Vztah s rodiči hodnotí Pavel velmi pozitivně, na číselné škále od jedné do deseti ohodnotil vztah s matkou na 2, s otcem na 1. Veškeré problémové chování, které vůči rodičům měl (nerespektování, útky, okrádání rodičů) připisuje vlivu návykových látek, které požíval. Rodiče vždy obdivoval, kromě posledního půl roku, kdy začal požívat návykové látky, především matku považuje za autoritu, protože se stará o rodinu, přestože otec má handicap a matka sama má těžké psychické problémy. Účastník také projevil lítost nad tím, jak se vůči rodičům dříve choval a vyjádřil strach z toho, jak se vztahy změní, až se vrátí domů.

Marcel

Svého otce chlapec nezná, vyrůstal pouze s matkou. Poznat otce a navázat s ním nějaký kontakt účastník nechce, protože otec je „*feťák*“. V matkou považuje účastník svůj vztah za dobrý, na bodové škále od jedné do deseti jej ohodnotil bodem dva. Je se vztahem spokojený, matku považuje za autoritu, váží si na ní toho, že se odstěhovala ze své rodné země do České republiky, aby synovi zajistila lepší život.

8.2.3. Škola

Radek

Své vztahy k učitelům hodnotí Radek spíše negativně. Přiznává, že na základní škole měl problém s respektováním učitelů a jako příčinu uvádí to, že učitelky „... *byly takový, jakože už od pohledu namyšlený, starý, prostě nedalo se s nima vůbec mluvit, nedalo se s nima komunikovat, prostě jenom křičely, nadávaly, nic jinýho.*“ Dále říká, že je z toho důvodu nepovažoval za „*normální lidi*“, a proto je nerespektoval. Na střední škole hodnotí vztahy k učitelům podobně, ale vyzdvihuje jednu učitelku, kterou jako jedinou (z učitelů) považoval za autoritu. A to díky tomu, že cítil, že chápe jeho situaci (tím účastník míní to, že vyrůstá v dětském domově, a nikoliv v rodině), vidí, že se ve škole chlapec snaží, že pracuje v hodinách.

Na otázku, zda je důležité, aby měl učitel autoritu, odpověděl: „*Jo. Nebo vy ne?*“

Petr

Petr sice přiznává, že je důležité, aby měli učitelé u žáků autoritu, ale vzápětí podotýká, že sám učitele nikdy za autority nepovažoval, žádné učitele nerespektoval. S výjimkou učitelů tělocviku, protože „...mam rád, když mi někdo dává prostě fyzicky do těla, tak prostě tělocvikáře jsem vždycky respektoval.“ Přestože účastník většinu učitelů za autority nepovažuje, zároveň vyjadřuje všem učitelům obdiv za to, „že i přes ten bordel, co buď já nebo někdo tam dělal, tak i přesto tam se snažili učit... i tohle mi přišlo líto, nějak ty učitelé to tam musí prožívat, jo, že prostě oni mají něco připraveného a přijde nějaký parchant, ktorej jim to tam bourá, celou prostě výuku, to prostě, mě by to taky osobně štválo, jako já být učitelem, tak bych taky byl nasranej.“

Václav

Postoje k učitelům hodnotí Václav spíše negativně. Na základní škole učitele nerespektoval, neuznával jejich autoritativní postavení, dle svých slov měl postavení „nejhoršího žáka“ právě kvůli svému chování vůči učitelům. Jako autoritu respektoval pouze jednu učitelku, protože v něm viděla to dobré. To účastníka motivovalo k tomu dávat při jejích hodinách pozor a učit se. Na střední škole označuje své vztahy k učitelům za neutrální. Učitelů si prý nevšímal, zhruba po měsíci docházky zjistil, že ho studovaný obor nebaví a tím se jeho nezájem o vztahy ve škole ještě prohloubil.

Vojtěch

Chlapec vychází bez problému s učiteli, se kterými sdílí svůj zájem o studovaný obor. I když mu některý učitel není blízký povahově, stále k němu chová respekt.¹⁷

Štěpán

Svůj vztah k učitelům popsal účastník jediným slovem, a sice slovem respekt. Říká, že je důležité, aby učitelé měli autoritu a sám jejich autoritu uznává. Nevidí důvod, proč by neměl poslouchat nebo proč by měl snižovat postavení učitele.

Pavel

Vztahy účastníka k učitelům jsme v tomto konkrétním případě zabývali jen okrajově, neboť se nejevili jako prbolematické. Podobně jako u rodičů účastník přiznává, že se významně zhoršili v souvislosti s návykovými látkami, ale zhoršení se

17 **Vojtěch:** „...prostě to (myšleno učitele) musím respektovat, to nejde říct nebudu dělat domácí úkol. To by byl sekec, hroznej.“

prý projevovalo jen tím, že bylo účastníkovi vše jedno a nezajímalo ho, co učitelé vykládají. Zmínil také dvě učitelky, které neměl rád, což se projevovalo drzostí vůči nim, ale k ostatním učitelům hodnotí účastník své vztahy pozitivně. Uznává, že je nezbytné, aby měl učitel u žáků autoritu, bez toho by nebylo možné učit.

Marcel

Podle Marcela je důležité, aby měl učitel autoritu. Bez ní není možné naplánovat výuku a studenty něco naučit. Učitele automaticky považuje za autority, ale během své školní docházky se setkal s jednou učitelkou, u níž tomu tak nebylo. Zdůvodňuje to takto: *„To bylo z osobních důvodů, protože ta učitelka byla ještě k tomu... měla kontakty na sociálce a furt na mě byla zasedlá, já jsem ani nechápal proč, prostě jakékoli průšvih se stal, hnedka jsem za to mohl já, i když jsem to neudělal. A pak to dovršilo až k tomu, že prostě mě chtěli přendat na zvláštní školu.“* I přes to, že tuto konkrétní učitelku nepovažoval za autoritu, se k ní choval účastník prý s respektem a nezpůsoboval při její výuce žádné výtržnosti či problémy.

8.2.4. Diagnostický ústav a další ústavní zařízení

Radek

Jako autoritu v diagnostickém ústavu uznává Radek psycholožku, která s ním zde pracuje. Vysvětluje to takto: *„To je tím, že ona... na ní jsem nebyl nikdy hnusnej, nikdy bych si to k ní nedovolil, protože ona je člověk, kterej mě drží stále nad vodou, ona mi pomáhá ve všem, já jsem za to jedině rád. Jsem rád, když mě pomáhá člověk, kterej je sice, o kterým slyším různé věci hnusný, ale sice mě nezavrhnul, ale přesto mi pomáhá, i když je na mě našťavaná, tak za to jsem rád. Tak asi to respektuju a, no, takhle.“* I o ostatních zaměstnancích DÚ se vyjadřuje kladně, dle jeho vlastních slov *„vychází se všema.“*

Petr

V diagnostickém ústavu i v dalších ústavních zařízeních (středisko výchovné péče, dětské a dorostové detoxifikační centrum) považuje účastník vztahy k autoritám za bezproblémové. Někteří pracovníci mu sice „nesednou“, ale je schopen to nedávat najevo a přizpůsobit se, poněvadž si je vědom toho, že při problémovém chování mu budou odebrány výhody, kterých je v zařízení možno vzorným chováním dosáhnout, a

naopak si vyslouží tresty. Znovu opakuje, že s respektováním formálních autorit má problém jen ve škole a ve vztahu s pěstouny.

Václav

Václav neprošel pobytem v jiném ústavním zařízení než v diagnostickém ústavu. Své vztahy k formálním autoritám zde označuje za bezproblémové. Jako autoritu však vnímá jen dva vychovatele, protože jsou důslední a striktně dodržují pravidla. Ostatní zaměstnance prý přestal považovat za autoritu v průběhu pobytu zde, protože jsou směšní, precitlivělí nebo působí dojmem, že mají z klientů strach.

Vojtěch

Všechny zaměstnance diagnostického ústavu označuje účastník za autority a odůvodňuje to takto:

Vojtěch: „... všichni mají pravdu, že jo. Když je to pravda, tak proč bych se měl vztekat nebo něco, prostě říct, že to není pravda, když to je pravda. Všechno se dá normálně domluvit v klidu.“

Účastník nemá důvod někoho nerespektovat, pokud lidé říkají pravdu. Velký respekt chová k ředitelce DÚ s odůvodněním:

Vojtěch: „To musím. To by byl sekec.“

Výz: „Takže je to proto, že musíš?“

Vojtěch: „No musím, ale ne že bych nechtěl. Ale prostě jako musím, a ne že nechci, o tom žádná. To kdybych nechtěl, a řekl to tady někomu, tak to si dokážu představit, jak by byl sekec.“

Tuto odpověď nedokázal účastník více rozvinout, vysvětlit.

Štěpán

V diagnostickém ústavu i v ZDVOP, kde pobýval asi půl roku, hodnotí účastník své vztahy k autoritám také pozitivně. Veškeré zaměstnance považuje za autoritu, poslouchá jejich pokyny, pouze v ojedinělých případech poslechne až při druhém napomenutí. Přiznává, že existuje pár výjimek, několik lidí, které by měl respektovat a nerespektuje, což „bude asi tím, že prostě určitý lidi mi nesedí tady jakoby povahově... Protože mají problém oni se mnou a když něco já jim řeknu nebo je o něco poprosim, tak odpověď je ne. Ale slušně je poprosim, je to třeba jestli se můžu napít nebo dojít si

na záchod. Slušně prostě. Pane vychovatel, můžu prosím na záchod? Ne. Tak prostě už vim, že jsou prostě určitě zakomplexovaní. A vim to. A nějak mě to jako netrápí. A prostě nedávám to ani najevo, že prostě je nemam rád nebo to, ale vždycky, když mi něco řeknou, tak udělám nějaký ten posunek..“

Posunkem myslí například zatnutí pěsti. Tuto výpověď účastník dále specifikuje tak, že se k autoritám chová podle pravidla „*jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá*“. Když se tedy někdo chová k účastníkovi špatně, bude mu účastník oplácet stejným chováním a naopak. Původce špatných vztahů tedy vidí spíše v zaměstnancích zařízení.

Pavel

Zaměstnance diagnostického ústavu účastník sice respektuje jakožto autority, ale odůvodnil to tak, že mu nic jiného nezbývá. Se všemi prý vychází bez problému. Zkušenosti s jiným ústavním zařízením nemá.

Marcel

I v diagnostickém ústavu popisuje účastník své vztahy jako bezproblémové. Všechny zaměstnance zde vnímá jako autority, protože nemá důvod, aby je tak nebral. Na otázku, zda je pro něj některý ze zaměstnanců zvlášť významný odpověděl, že ano, když jsem se zeptala, kdo to je, tak odpověděl, že neví.

8.2.5. Významné autority, se kterými se setkal

Radek

Jako významnou autoritu ve svém životě uvádí Radek jiného klienta diagnostického ústavu s odůvodněním, že zmíněný klient dříve Radka znemožňoval a provokoval, ale postupem času „*dostal rozum*.“ To se projevuje tak, že se dotyčný Radka někdy zastane, je svědomitý a rozumný. Účastník také poznamenal, že by měl dotyčnému říci, že jej obdivuje, poněvadž účastníka mrzí, že to druhý chlapec neví. Za zmínku stojí také to, že v úvodu rozhovoru účastník řekl, že nemůže považovat za autoritu vrstevníka, ale zde zmiňovaný klient je o pouhého půl roku starší než účastník.

Dále Radek shrnuje, že za autoritu může považovat každého, kdo se k němu chová slušně.

Petr

Velkou autoritou v životě Petra je jeho garant v diagnostickém ústavu, protože se snaží účastníkovi pomoci, a to i přesto, že pod jeho dohledem účastník jednou ze zařízení utekl.¹⁸

Vojtěch

Za významné autority ve svém životě považuje účastník většinu osob, které potkal na letních táborech, protože „...jsou ve věcech některých lepší a já třeba ne a závidím jim to, tak je zkusím respektovat a pak by mě to mohli i naučit“. Také uvádí, že musí respektovat všechny „holky“, protože „mají větší žebříček ve společnosti než kluci“ (míněno vyšší společenské postavení) a „protože je to tak normální“.

Štěpán

Jako významné autority ve svém životě uvádí účastník otce a matku. Otce na jednu stranu obdivuje za to, že chlapce vychoval a staral se o něj, na druhé straně ho nenávidí, protože chlapce bil. Matku obdivuje za to, že syna nechala u sebe žít, přestože se téměř neznají.

Pavel

Za významné autority ve svém životě považuje účastník matku, protože „se starala dlouho o nás, jakože celkově o rodinu, protože táta jako měl handicap, no prostě to všechno zvládala a měla předtím jako i dost psychických problémů a tohohle, že byla i v léčbě jednou, kvůli jakože psychice, a nevím no, všechno to zvládá furt. Tak asi proto, no.“

Marcel

Otázkou, zda účastník někdy v životě někoho obdivoval či zda potkal v životě někoho, kdo pro něj byl významnou autoritou, byl účastník nejdříve zaskočený. Po chvíli řekl, že leda nějaká „naivní vzhlížení“ nebo nějakí muzikanti. Naivními

¹⁸ Petr: „...i když jsem mu (garantovi) prostě taky utekl jednou, tak prostě i přes to všechno se mi prostě snaží pomoci. Já vim, že to je jeho práce u všech, ale prostě ho respektuju prostě, jako dělá svojí práci, jo, takže prostě, mi pomáhá, říká mi, co mam dělat a za to ho prostě respektuju no.“

vzhlížením měl na mysli dětské vzhlížení ke starším kamarádům.¹⁹ Obojí mu ale připadalo nevýznamné.

19 M: „Tak když jsem byl malej a bylo mi osm, tak jsem měl o dva roky staršího kamaráda, který prostě měl kolem sebe holky, takový... já jsem byl v tu dobu strašně tlustej a prostě vzhlížel jsem k němu, jak furt sportuje, jak prostě má holky a jak se chová jak drsňák prostě furt jsem to chtěl.“

V: „Takže to bylo tím, že kolem něj bylo spoustu holek?“

M: „Ne, ale on jakože měl kolem sebe hodně lidí, prostě každej ho respektoval, protože ho nikdo nechtěl naštvat, protože prostě věděli, že by dostali a tak a to se mi líbilo v tu dobu a teďka...“

9. PREZENTACE VÝSLEDKŮ

9.1. Co je autorita

Na otázku, co znamená autorita, dávali účastníci odpovědi blížíící se definici formální autority, jak je vymezena v teoretické části této práce. Odpovědi byli většinou podobné, autoritou chápou účastníci člověka, který je jim nějakým způsobem nadřazený (*jsou ve vyšší vrstvě než já; vzhlížím k nim, nadřazení; starší; dospělí...*). Autoritativní postavení tedy vnímají účastníci především na základě hierarchické nadřazenosti, málokdo do této odpovědi zahrnul vrstevníky. Radek dokonce řekl, že vrstevník pro něho nemůže být autoritou.

Pozornost budí především Vojtěch, který řekl, že neví, co to autorita je. Později z rozhovoru vyplynulo, že autoritou rozumí každého člověka, kterého musí poslouchat, na přímou otázku, co pro něj autorita znamená, ale nedokázal odpovědět.

Tabulka 1: Co pro tebe znamená autorita?

| | |
|-------|---|
| Radek | To znamená jako že ty lidi mají, jakože jsou ve vyšší, ve vyšší vrstvě než já, a ta autorita znamená jakože, já si pod tím pojmem myslím jakože ty lidi jsou jakoby nade mnou a musím je poslouchat. To znamená že já nevím, tuten je doktor, tuta je vychovatelka, a nebo taky nemusí být jakoby titulovaný, můžou být jako nevím slečna nebo jako vy, tak prostě já nevím, jak jste vy, tak vás беру taky jakože autoritu, ale už jste de facto paní, protože vlastně jste titulovaná, tak vás musím respektovat, že jo. Taky záleží, jak se zrovna ke mně chová, že jo. Já se taky někdy chovám hnusně k těm lidem, takže se pak nedivím, že na mě taky vyjedou, no, taky záleží, jak se chovají, že jo. Já беру jako autoritu všechny. Všechny dospělý, co jsou něčím vyučený nebo něco dělají, nějakou práci, ale taky to nerespektuju z toho důvodu, že ty lidi jsou nejdřív na mě hnusný a pak se diví, že jsem na ně hnusnej. |
| Petr | To znamená, že bych měl prostě respektovat prostě lidi okolo sebe, ať je to buď v práci, někde tady v zařízení, nebo kdekoliv ve škole, tak prostě znamená to, že mám respektovat někoho, nebo respekt by tam měl být u |

| | |
|---------|---|
| | nich. |
| Václav | Tak že mam z někoho i respekt a takový, že vzhlížím k nějakýmu. |
| Vojtěch | No, já už ani nevím, co to je ta autorita. |
| Štěpán | Někdo, kdo je prostě víc jakoby... někdo, kdo je nadřazenej nade mnou, prostě jakoby chovat se k němu slušně a tak. |
| Pavel | Autorita? Tak někdo starší, někdo, co už něco dokázal, k někomu prostě mít nějakou úctu no. |
| Marcel | Autorita je prostě postavení nějakýho člověka v určitý společnosti, dalo by se říct. |

9.2. Vlastnosti, které by měla autoritativní osoba mít

Součástí rozhovoru bylo také téma, jaké vlastnosti považují účastníci za důležité u osob, které by mohli považovat za autoritu. V odpovědích na tuto otázku se účastníci shodovali. Všichni uváděli, že osoba hodná respektu a autoritativního postavení musí přistupovat ke všem spravedlivě, musí umět dodržovat pravidla skupiny, ve které figuruje, chování autority by mělo být předvídatelné. Autoritativní osoba by měla být spíše přísná, ale neměla by k získání své autority používat křik a fyzické tresty. Pavel použil spojení, že by takový člověk měl „*být chytrý*“. Pod toto přízvisko by se daly shrnout všechny zde zmíněné vlastnosti.

V odpovědích na tuto otázku je také možné spatřovat odpověď na to, proč se zdají vztahy s učiteli být u námi zkoumané skupiny adolescentů velmi problematické (viz. níže). Při popisu učitelů, zvláště pak těch, které účastníci nepovažovali za autority, používali charakteristiky jako „*bezdušně křičí*“ (Radek), „*chová se nespravedlivě*“ (Vojtěch), „*furt na mě byla zasedlá*“ (Marcel), což jsou charakteristiky protikladné k těm, které připisují autoritám.

9.3. Reflexe vlastního chování

Přestože nerespektování autorit mají v anamnéze všichni účastníci, čtyři z účastníků (Radek, Petr, Václav, Štěpán) uvedli, že **jsou si vědomi** toho, že nerespektují autority, dva (Vojtěch, Marcel) odpověděli, že takový **problém nemají**, Pavel toto své chování přiznává, ale omezuje nerespektování jen na některé autority. Přiznání si vlastních slabostí se tedy objevuje zhruba u poloviny účastníků. Na první pohled je ale patrná souvislost mezi vlastním vnímáním problému a tím, zda účastníkům

bylo někdy dříve o jejich problému řečeno. Účastníci, kteří odpověděli kladně na otázku „Řekl ti někdy někdo, že máš problém s respektováním autorit?“ uznávali, že autority nerespektují. Naopak účastníci, kterým nikdy nebylo řečeno, že nerespektují autority, si toto chování nepřipouští (viz. Tabulka 2). Souvislost mezi závažností poruch chování, zvláště pak nerespektováním autorit, a mírou uvědomění účastníka se neobjevila.

*Tabulka 2: Řekl ti někdy někdo, že máš problém s respektováním autorit?
Myslíš si, že je to pravda?*

| | |
|---------|--|
| Radek | Jo. Jo. |
| Petr | Jo, řeklo mi to hodně lidí. Samozřejmě. |
| Václav | Hm, několikrát. Jo, je. |
| Vojtěch | Ne. Ne. Já spíš mám problém se sebeovládáním. Jinak nic. |
| Štěpán | No občas se mi to stalo. Doma. K tátovi jsem neměl respekt tý autority, ale jinak asi ne. |
| Pavel | Jo. Některý. |
| Marcel | Já nemám problémy s tím respektovat autoritu nebo tak. |

9.4. Vztahy s rodiči

Podle vztahů k rodičům můžeme účastníky rozdělit do tří skupin: jednu skupinu tvoří chlapci, kteří nikdy své **rodiče nepoznali**, druhou skupinou jsou chlapci, kteří **vyrůstají jen s jedním z rodičů** a poslední skupinou jsou chlapci **vyrůstající s oběma rodiči**.

Účastníci Radek a Petr mají jeden společný rys – ani jeden z nich nezná své biologické rodiče. Radek vyrůstal nejprve v kojeneckém ústavu, později v dětském domově a z toho důvodu se jeho vztahy k rodičům nelze zabývat.

Petr vyrůstal u pěstounů, tedy v rodině. Pěstouny však za autoritu nepovažuje, údajně si na ně nezvykl a nemá k nim žádný vztah.

Druhá skupina je skupinou nejčetnější a lze rozdělit ještě na tři podskupiny: chlapci, kteří jednoho z rodičů nepoznali (Marcel); chlapci, kteří hovoří o násilí až týrání jedním z rodičů (Vojtěch, Štěpán) a chlapci, kteří znají oba rodiče, avšak vyrůstají výhradně s jedním z nich (Václav).

Marcel zná pouze matku, otce viděl jen na fotkách, poznat jej netouží. Otce za autoritu nepovažuje, což je dáno tím, že jej nezná a také tím, že z toho, co účastník slyšel, vykazuje otec závislostní chování, kvůli kterému jím chlapec pohrdá. Matku chlapec považuje za autoritu, v jejich vztahu nevidí žádný problém.

Vojtěch mluví o týrání matkou. Svůj vztah k matce popisuje jako „*velký špatný*“ a srovnává jej s týráním zvířat. Matku nikdy za autoritu nepovažoval, nestojí o zlepšení vztahu s ní. Většinu života vyrůstá chlapec s otcem (přestože je v pěstounské péči u prarodičů), kterého respektuje. Se vztahem s otcem je chlapec spokojený, na otci oceňuje, že chlapci rozumí. Štěpán mluví naopak o týrání otcem. Tento vztah chlapce s otcem je nutno zvláště vyzdvihnout – ze všech rozhovorů se jedná o jediný případ, kdy účastník mluví o ambivalentním vztahu. Otce na jednu stranu obdivuje, protože s ním vyrůstal většinu života a otec se ho „*nezbavil*“, na druhou stranu otce nenávidí, a to právě kvůli fyzickým trestům, kterými si otec snažil vybudovat respekt. Za autoritu otce chlapec nepovažuje. Matku Štěpán obdivuje, vzhlíží k ní jakožto k autoritě a chtěl by se, stejně jako ona, odstěhovat do ciziny, jak nejdříve to půjde.

Václav vyrůstá většinu života s matkou. S matkou nevychází příliš dobře, nerespektuje ji, nepovažuje ji za autoritu, přesto ale u ní chce nadále bydlet, neboť blízko bydliště má všechny kamarády a má u matky lepší zázemí, než by měl u otce (vlastní pokoj, vlastní počítač). S otcem ale hodnotí chlapec svůj vztah výrazně lépe, je pro něj autoritou a jednou by chtěl chlapec být stejný jako otec.

Poslední skupinu tvoří jediný účastník, a sice Pavel, jehož rodiče žijí ve společné domácnosti. Jako jediný ze všech chlapců účastník tvrdí, že za autoritu považuje oba dva rodiče.

Vztahy k rodičům jsou tedy u účastníků velmi odlišné a těžko se hledá společný rys. Mezi účastníky z druhé skupiny, tedy mezi těmi, kteří vyrůstají s jedním z rodičů, je možné jeden společný rys nalézt – jako autoritu uznávají jen jednoho z nich. Liší se ale, zda respektují toho rodiče, se kterým vyrůstali větší část života, nebo toho druhého.

9.5. Postoje k učitelům

9.5.1. Význam učitelovi autority

Na otázku, zda je důležité, aby měl učitel autoritu, odpovídají všichni účastníci stejně – kladně. Většina chlapců svoji odpověď formulovala velmi důrazně, což podpořili nejen volbou slov, ale i intonací a tónem, kterým odpověď vyřkli.

Jediný účastník Marcel odpověděl, že neví. Odůvodnil to tím, že není důležité, jestli učitel autoritu má nebo nemá, poněvadž záleží především na tom, jak se rozhodne každý jedinec učitele respektovat či nerespektovat. Tento účastník se tedy od všech ostatních odlišuje. Zatímco ostatní chápou autoritu spíše jako předepsaný status, Marcel ji chápe spíše jako dobrovolné rozhodnutí někoho respektovat.

Za zmínku stojí bez pochyby Petrova odpověď: „*Učitele za autoritu nepovažuju. Jsou autorita, ale nepovažuju je tak.*“ Důležitost učitelovi autority si tedy účastníci uvědomují, dokáží i vysvětlit, proč je důležitá. Avšak uvědomování si důležitosti autority ještě nevypovídá nic o tom, jak ve skutečnosti účastníci učitele jakožto autority respektují.

Tabulka 3: Měl by mít učitel autoritu? Proč ano/proč ne?

| | |
|---------|---|
| Radek | Jo. No, no tak podle mě by měl být milej, ale trošku přísněj a, což vona byla jako, a taky známkovat podle toho, jak, ee, jak vidí snahu v práci, jestli je kdo pracovitej, jestli pracuje málo, ale snaží se, jestli se učí, jestli tohle dělá, takže tohle by měla bejt správná učitelka. |
| Petr | No tak jako, měli by jí mít. Protože když nebude mít autoritu, tak ho nikdo respektovat nebude a v tý třídě bude chaos, bude anarchie nikdo ho respektovat nebude a každěj si bude dělat, co chce. A tak to přece nejde, že jo. |
| Václav | Jo, rozhodně. No tak, no tak, pak mu ty žáci dělaj naschvály, že jo, a ty žáci na to pak dojedou, že jo, že se nevyučej a takový kraviny. |
| Vojtěch | No, určitě. No tak aby měli třeba ty žáci k nim respekt. Aby si udělali dobrý vztahy, pak teprve začal navazovat a učit je. |
| Štěpán | Já bych řekl, že jo, protože když tu autoritu nemaj, tak prostě třída si dělá, co chce a neposlechne nikdo a prostě podle mě autorita je důležitá jak ve škole, tak v normálním životě. |
| Pavel | No, určitě. Když to mít nebude, tak si budou ty děcka dělat, co chtějí. |
| Marcel | Já nevím, oni i když jí mají, tak stejně většinou v týhle době je hodně lidí |

| | |
|--|---|
| | nerespektuje, takže ať jí mají nebo ne, stejně si to každý člověk vezme individuálně a bude se podle toho chovat. |
|--|---|

9.5.2. Nespravedlnost učitelů

Právě postoje a vztahy k učitelům jeví jako nejproblémovější oblast (z námi zkoumaných). Důvod, proč tomu tak je, vidí všichni účastníci podobně. S učiteli přijdou žáci do kontaktu jen v hodinách, vztah mezi žákem a učitelem je tedy pouze formální. Další příčinou, na které se shoduje většina účastníků a kterou označují jako hlavní, je nestálost či nespravedlnost učitelů. Podle účastníků neoblíbení učitelé často křičí, zdánlivě bezdůvodně si na některého žáka zasednou a nejsou schopni vidět žákovi dobré stránky.

9.6. Postoje k zaměstnancům diagnostického ústavu

Oblast vztahů k formálním autoritám, se kterými se účastníci setkávají v diagnostickém ústavu, se ukazuje být nejméně problematická. Chlapci Radek, Václav, Vojtěch a Pavel považují své vztahy k zaměstnancům DÚ jako zcela **bezproblémové**, účastníci Petr, Štěpán a Marcel uvádějí, že sice některé ze zaměstnanců **nepovažují za autoritu** a nechovají k nim respekt kvůli vystupování a chování zaměstnanců, ale všichni tři také dodávají, že svůj despektní postoj nedávají najevo. Všech sedm účastníků považuje své chování v diagnostickém ústavu za bezproblémové.

Během rozhovorů jsem se ptala, čím si chlapci myslí, že je jejich respekt k zaměstnancům zařízení způsoben. Na základě odpovědí lze účastníky rozdělit na dvě skupiny, a sice skupinu volící **nejpohodlnější cestu** a skupinu, která vyzdvihuje **vlastnosti autorit**.

Do první ze zmíněných skupin spadá Vojtěch, který svůj vztah k autoritám v DÚ zdůvodňuje tak, že je zde respektovat musí, protože kdyby ne, „*to by byl sekec*“. Dále sem řadím Pavla, který odpověděl: „*Tak co zbývá tady*“. Tito dva chlapci vidí v respektování autorit nejméně problémový způsob, kterým lze projít pobytem, vlastnosti jednotlivých osob nepovažují za důležité.

Ostatní účastníci přičítali své dobré vztahy pracovníkům DÚ– pracovníci se k nim chovají férově, mají jasná pravidla a jednají s klienty slušně i přes mnohé

prohřešky klientů proti pravidlům DÚ. Chlapci z druhé skupiny mluví také o tom, že zaměstnanci DÚ jsou první osoby v životech chlapců, které s nimi i přes nadřazené postavení jednají s respektem a více jako se sobě rovnými než jako s podřízenými. Účastníci Vojtěch a Pavel tedy svůj postoj odůvodňují především hierarchicky daným postavením, ostatních pět účastníků spatřuje příčinu pozitivních vztahů ve vlastnostech a přístupu zaměstnanců DÚ ke klientům.

9.7. Konzistentnost postojů k formálním autoritám

Postoje chlapců se dají označit za poměrně konzistentní. Kromě vztahu Štěpána k otci jsou všechny explicitní postoje chlapců buď stálé nebo se změny pouze v počátcích vztahu (v rádech týdnů). Velmi důležitým faktorem pro vytvoření postoje je to, jak se konkrétní člověk chová k chlapci.

Tři z účastníků (Vojtěch, Pavel a Marcel) označují své postoje za **neměnné**. Podle prvního dojmu si vytvoří mínění o dané osobě, které se v průběhu času nemění. To dokazuje například Pavlova odpověď: „*No většinou už tím prvním dojmem, když ten člověk na mě prvním dojmem udělá špatný dojem, tak už se to nezmění, a pak většinou, už dělám i takovou tu bariéru, že ani nechci, aby se to změnilo.*“

9.7.1. Příčiny změn postojů

Další tři chlapci hovoří o **ztrátě respektu** k autoritám. U Václava autoritativní postavení ztrácí osoby, které vypadají ustrašeně nebo jsou něčím k smíchu. Zajímavé je, že účastník respektuje veškeré formální autority od prvního okamžiku a záleží jen na druhé osobě, zda si jeho respekt udrží. Štěpán ztratil respekt k otci kvůli fyzickému násilí, pomocí něž si otec snažil právě respekt získat. K této skupině patří i Pavel, který přestal uznávat veškeré formální autority z důvodu závislostního chování.²⁰

Naopak o **získání respektu** mluví účastníci Radek a Petr. Radek může považovat za autoritu takového člověka, který ustojí provokativní chování chlapce bez toho, aby na chlapce byl zlý či na něj zanevřel. Petr dle svých slov potřebuje čas, aby si na neznámého člověka zvykl. Pokud dostane chlapec čas a druhá osoba se chová

²⁰ Pavla řadím i do skupiny neměnných postojů i do skupiny chlapců, kteří uvádějí ztrátu respektu k někomu. Ačkoliv se na první pohled zdá, že se tyto dvě skupiny vzájemně vylučují, přišlo mi zařazení chlapce do obou zmíněných vhodné, poněvadž kromě období, v němž chlapec zneužíval návykové látky, popisuje všechny své postoje jako neměnné. Nyní, když k návykovým látkám nemá přístup, říká, že se postoje k autoritám vrátili zpět tak, jak byli před projevením se závislostního chování. Dá se tedy usuzovat, že změna postojů v tomto případě byla způsobena výhradně užíváním návykových látek.

v souladu s chováním a vlastnostmi uvedenými v kapitole „Vlastnosti, které by měla autoritativní osoba mít,“ je hoden chlapcova respektu.

10. Shrnutí analýzy dat

Díky poznatkům získaným z výzkumného šetření můžeme nyní odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky.

Co pro adolescenty znamená pojem autorita?

V teoretické části práce jsem vymezila formální autoritu jako autoritativní postavení jedince, skupiny či instituce dané na základě hierarchického uspořádání. Vnímání pojmu autorita se ukázalo být u většiny chlapců (kromě jednoho, který řekl, že neví, co to autorita je) velmi podobné tomuto vymezení. Z toho vyplývá, že pod pojmem autorita si chlapci představují především formální autority. Neformální autority, tedy autoritativní postavení dané vlastnostmi jedince, pod autoritu nezahrnují, přestože se s takovými autoritami ve svém životě setkávají. Během rozhovorů účastníci mluvili i o neformálních autoritách, do definice je ale nezahrnují. Stejně tak všichni účastníci pod autoritou vidí jednotlivce, nikdo se nezmínil o možném autoritativním postavení skupiny či instituce. Někteří chlapci ztotožňují pojem autority s pojmem respekt.

Jaká kritéria musí splňovat osoba, kterou považuje adolescent za autoritu?

Nejcennější vlastností autorit se ukázala být spravedlnost. Většina účastníků se shodla také na tom, že jedinec v autoritativním postavení by měl být předvídatelný – dodržovat pravidla, nebýt náladový atd. Velmi ceněné je také to, když se podřízení (tedy účastníci výzkumu) cítí být uznáváni a respektováni. Chlapci jsou citliví na to, zda je jim nasloucháno, zda je pozornost autorit soustředěna k jejich přáním a nápadům. V případě, že tomu tak není, cítí se chlapci být ponižováni a nadřizený člověk tím ztrácí jakékoliv uznání či respekt.

Jak adolescenti vnímají skutečnost, že jsou rodiči, učiteli a odbornými pracovníky považováni za ty, kteří mají problém s respektováním autorit?

Chlapci, kterým bylo v průběhu jejich života řečeno, že nerespektují formální autority, s tímto výrokem souhlasí, nikdo z nich se vůči tomuto tvrzení neohrazoval, naopak jej přiznávali. Ovšem chlapci, kterým toto nikdy řečeno nebylo, uvádějí, že se jich tento problém netýká, toho, že by nerespektovali autority, si nejsou vědomi.

Co se týče problémového chování, všimla jsem si u chlapců malé míry sebereflexe, čímž si vysvětlují i souvislost mezi vědomím vlastních poruch chování a tím, zda jim o tom řekl někdo jiný. Ti z chlapců, kteří přiznávali, že nerespektují

autority, totiž přiznávali i své jiné poruchy chování jako agresivitu, zneužívání návykových látek, trestnou činnost atd. A naopak chlapci, kteří si nebyli vědomi nebo popírali nerespektování autorit (zda se jednalo o záměrné zamlčení nebo o skutečnou nevědomost ohledně vlastních poruch chování nevyšlo během rozhovorů ve známost), zamlčeli či zlehčovali i ostatní problémové chování. Zdá se tedy, že účastníci potřebují vždy nějaký konkrétní impuls z okolí, aby začali přemýšlet nad vlastním chováním.

Ve které oblasti (rodina/škola/ústavní zařízení) respektují adolescenti výchovné autority nejvíce a ve které nejméně?

Nejvíce problematickou oblastí vztahů se jeví být vztahy k učitelům. I ti z chlapců, kteří považují své postoje k autoritám za bezproblémové, hovoří o učitelích, které nerespektovali, nepovažovali za autoritu. Jeden chlapec dokonce řekl, že žádného učitele nikdy za autoritu nepovažoval. Důvod, proč postoje k učitelům vycházejí nejproblematictější může být podnětem pro další výzkumné šetření.

Nejpozitivněji ze všech autorit vnímají adolescenti zaměstnance diagnostického ústavu, ve kterém v době rozhovorů žili, a to dokonce i v porovnání s jinými ústavními zařízeními. Ukázaly se dva hlavní důvody, proč tomu tak je. Dva chlapci berou svůj pobyt v DÚ jako něco, co musí přetrpět, aby se mohli vrátit domů. Ti udávají jako příčinu respektování autorit zde to, že jim nic jiného nezbývá nebo že chtějí mít co nejdříve veškeré výhody, které mohou během pobytu v DÚ získat. Ostatní chlapci uvádějí jako důvod chování zaměstnanců vůči klientům. Vyzdvihují to, že s nimi zaměstnanci mají trpělivost, neponižují je a jednají s nimi s respektem.

Považují adolescenti autoritu ve výchově za důležitou?

Všichni účastníci bez výjimky se shodují na tom, že při výchově je důležité, aby vychovávající měl autoritu.

11. Diskuze

Výsledky výzkumu nám přinášejí poznatek o tom, že postoje účastníků jsou spíše pevné a neměnné. To může souviset s radikalizací postojů, která je pro tento věk charakteristická. Vágnerová (2008) hovoří o utíkání se do extrémů a neopodstatněném uplývání na vlastních názorech a přesvědčeních, což se může projevit i v postojích k lidem v okolí dospívajícího. Adolescentovi rigidní postoje pomáhají k vyznání se ve světě.

Jedním z kritérií, které umožňuje považovat druhého člověka za autoritu, se ukázalo být adekvátní zacházení s adolescentem, tj. chování založené na respektu a vzájemném uznání. Jak je zmíněno již v teoretické části, právě tendence dospělých jednat s dospívajícími jako s dětmi (sobě podřízenými), nikoliv jako se sobě rovnými, je jednou z příčin zhoršujících se vztahů adolescentů k autoritám. Teorie hovoří o tom, že tento faktor má vliv především na vztahy k rodičům (Vágnerová, 2008), účastníci zde zmiňovaného výzkumného šetření ukazují, že to platí i pro vztahy k jiným autoritám (největší překážku tvořila nesymetrickost vztahů v postojích k učitelům, naopak respektování klientů ze strany zaměstnanců diagnostického ústavu se ukázalo jako důležité kritérium pro vytvoření pozitivního vztahu). Ve výzkumu se také potvrdil předpoklad Vágnerové (2008), že adolescenti považují názory a chování dospělých za plytké. Účastníci uvádějí, že příčinou, proč dospělé nerespektují, jsou právě nevyhraněné, nejasné názory.

Ti z adolescentů, u kterých došlo ke změně postoje k rodičům, zasazují tuto změnu do období kolem čtrnácti let, tedy již do období adolescence. Přiznávají také, že na změně vztahu se podílel vrstevnický kolektiv – jedinci zaujali k vlastním rodičům stejný postoj, jaký viděli u svých přátel. To potvrzuje předpoklad Thorové (2015), že „v adolescenci nabývají na významu vrstevnické vztahy, zvyšuje se jejich formující vliv na osobnost a chování dospívajícího“ (Thorová, 2015, s. 414).

Období adolescence je charakteristické také budováním vlastní identity jedince, se kterým souvisí zvýšená sebereflexe (Macek, 2003). Tento předpoklad se v empirické části nepotvrdil. Účastníci naopak nevykazují téměř žádné projevy sebereflexe. Z tohoto závěru lze usuzovat, že hledání osobní identity není u výzkumné skupiny klíčovým tématem.

S vytvářením identity, vysokými požadavky na adolescenty i se zvyšujícím se významem vrstevnických skupin souvisí také období experimentování, které se může projevovat nežádoucím způsobem, například experimentováním s návykovými látkami či překračováním společenských norem, které může eskalovat až k překračování zákonů, tedy k trestné činnosti. Hranice mezi takovýmto experimentováním a problémovým až delikventním chováním je velmi tenká. Tento fakt se v našem výzkumu potvrdil, což bylo očekávatelné vzhledem k tomu, že nadměrné užívání závislostních látek se často vyskytuje společně s poruchami chování (Theiner a Žáčková, 2008). Všichni účastníci hovoří o problémech s návykovými látkami, a to nejen o experimentování s nimi, ale často přímo o závislosti. Příčiny, proč s požíváním návykových látek začali, jsou různé (podlehnutí nátlaku vrstevnické party, touha uniknout těžkostem každodenního života), všechny však mají dva společné rysy – objevily se v období adolescence a dovedly účastníky k nařízenému pobytu v diagnostickém ústavu.

Výzkumné šetření uskutečněné v rámci této bakalářské práce poskytuje mnoho podnětů pro další zkoumání v oblasti vztahů a postojů adolescentů, kteří mají zkušenost s výchovnými zařízeními. Vzhledem k pozitivnímu hodnocení přístupu zaměstnanců diagnostického ústavu ke klientům by bylo zajímavé zabývat se tím, zda se názory na zaměstnance DÚ mění v průběhu času, případně zda má pozitivní zkušenost s formálními autoritami vliv na postoje k formálním autoritám, se kterými se chlapci setkají posléze. Vzhledem k naopak negativním hodnocením učitelů by bylo užitečné zabývat se tím, jak lze přístup adolescentů k učitelům zlepšit. V teoretické části je krátký text věnován významu vrstevnického kolektivu při formování osobní i sociální identity. V návaznosti na tento předpoklad by bylo vhodné zabývat se tím, jaký vliv má vrstevnický kolektiv ve výchovných zařízeních na uvědomování si vlastních poruch chování. S vlivem vrstevníků na formování identity souvisí i hledání způsobu, jak poskytnout chlapcům zpětnou vazbu a ukázat jim, že poruchy chování nejsou většinou společností akceptovány a že chlapci samotní mají možnost své chování změnit.

Závěrem je také potřeba zmínit limity a omezení zde popsaného výzkumného šetření. Jelikož všichni účastníci výzkumu mají zkušenost s týmž diagnostickým ústavem, jejich postoje k odborným pracovníkům zde nelze generalizovat a

nevypovídají nic o tom, jaké vztahy zaujímají adolescenti k autoritám v jiných zařízeních stejného typu. Určité omezení výzkumu je dáno také úzkým věkovým rozpětím účastníků, věkový rozdíl mezi nejmladším a nejstarším z nich je menší než dva roky.

12. Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat vztahy a postoje adolescentů umístěných v diagnostickém ústavu k formálním autoritám. V teoretické části práce jsou vymezeny pojmy adolescence, autority (formální i neformální), postoje a charakterizovány diagnostické ústavy. V empirické části je představen výzkum, který byl na toto téma uskutečněn. Výsledky tohoto výzkumu ukazují, že adolescenti mají problematické vztahy k učitelům. Většina účastníků výzkumu má negativní postoj k jednomu z rodičů, vztahy k zaměstnancům diagnostického ústavu jsou spíše pozitivní. Dospívající chlapci mají také poměrně jasnou představu o vlastnostech, které očekávají od autority.

Výsledky výzkumu mohou sloužit jako vodítko pro pochopení pohledu adolescentů na autority, dále ukazují, jakými vlastnostmi musí autoritativní osoba disponovat. Pomáhají také pochopit, proč některé autority dospívající jedinci nerespektují. Přínos celé práce můžeme vidět v možnosti přiblížit se dospívajícím, pochopit jejich pohled na svůj život a skrze to najít způsoby, jak s adolescenty adekvátně pracovat.

13. Seznam použitých zdrojů:

13.1. Knižní zdroje

- Erikson E. (2014). *Životní cyklus rozšířený a dokončený. Devět věků člověka*. Praha: Portál.
- Ferjenčík, J., (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Geist, B. PhDr. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář.
- Hartl, P. & Hartlová H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hartl, P. & Hartlová H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Houliková, K. (2016). *Interpersonální vztahy klientů diagnostického ústavu pro mládež* (Bakalářská práce). Praha: Pedf UK.
- Kubátová, J. (2017). *Sebepojetí u adolescentů, kteří mají zkušenost s náhradní rodinnou péčí a nyní jsou v ústavní výchově* (Bakalářská práce). Praha: Pedf UK.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada
- Macek P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Nováková, K. (2011). *Poruchy chování v dětském věku* (Bakalářská práce). Praha: Pedf UK.
- Ptáček, R. (2006). *Poruchy chování v dětském věku*. Vzdělávací institut ochrany dětí o.p.s.
- Říčan, P. (1989). *Cesta životem*. Praha: Panorama.
- Švaříček, R. & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vališová, A. a kol. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.

Vališová, A. a kol. (1999). *Autorita ve výchově. Vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum.

Vališová, A. & Kasíková H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada

Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Výrost, J. & Slaměník, I. Eds. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

13.2. Internetové zdroje

Dětský diagnostický ústav [online]. Dětský diagnostický ústav Plzeň (2013) [cit. 17. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.dduplzen.cz/pro-odborniky/>

Vývojová teorie Sigmunda Freuda [online]. Masarykova univerzita Brno (2013) [cit. 18. 2. 2019]. Dostupné z:

https://is.muni.cz/el/1441/jaro2013/OP3BK_PSVP/Sigmund_Freud_1856_-1939_-vyvojova_teorie.pdf?lang=en

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů [online]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR (2017) [cit. 31. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

The ICD-10. Classification of Mental and Behavioural Disorders [online]. World Health Organization (1993) [cit. 15. 4. 2019]. Dostupné z: <https://www.who.int/classifications/icd/en/GRNBOOK.pdf>

Zákony pro lidi [online]. AION CS, s.r.o. (2010-2019) [cit. 17. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/>

Žáčková M. & Theiner P. (2008). Problémové chování u adolescentů – poruchy chování, hyperkinetické poruchy a poruchy vyvolané užíváním psychoaktivních látek. *Neurologie pro praxi*, (9)6: 345–349. Dostupné z: https://www.neurologiepropraxi.cz/artkey/neu-200806-0005_Problemove_chovani_u_adolescentu_8239-poruchy_chovani_hyperkineticke_poruchy_a_poruchy_vyvolane.php

13.3. Legislativa

Zákon č. 89/2012 Sb. občanský zákoník.

Zákon č. 109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Zákon č. 218/2003 Sb. Zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže).

Zákon č. 333/2012 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony.